



**NOVAFCSH**

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**“O passado em primeira mão”**

**O ensino dos passados dolorosos na sala de aula**

**Duarte Nuno Tomé Guerreiro**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**  
**Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino**  
**Básico e no Ensino Secundário**

**Julho, 2021**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, coordenação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática do Dr. João de Carvalho Roseiro, professor de História na Escola Secundária D. Dinis, em Chelas, Marvila.

*Quando eu for grande quero ser  
Ponte de uma à outra margem  
Para unir sem escolher  
E servir só de passagem*

José Mário Branco / Manuela de Freitas

À memória de Francisco, António,  
Mariana e Joaquina, os meus primeiros  
Professores que também me deram  
o privilégio e honra de ser seu neto.

## Agradecimentos

Por uma questão de honestidade, cabe elencar alguns dos imprescindíveis que muito ajudaram a tornar possível a redação deste Relatório e ao sucesso da Prática de Ensino Supervisionada.

À Professora Cláudia Pinto Ribeiro, que orientou este trabalho, devo agradecer a paciência sem fim, a disponibilidade sorridente e o muito que me ensinou, a vários níveis.

À Professora Raquel Pereira Henriques estou agradecido pela minúcia em todos os aspetos que pontuaram o meu percurso neste mestrado. Todos os alunos de todas as edições lhe devem pela sua dedicação, cortesia e disponibilidade – eu não sou exceção.

Ao Professor João de Carvalho Roseiro que tão bem nos acolheu na Escola Secundária D. Dinis, agradeço todas as lições nesta coisa que é a arte de ensinar e onde sou *aprendiz de feiticeiro*. Mas mais, quando se ganha um amigo crescemos em nós mesmos. E eu cresci muito com um homem de talento ímpar na arte de lidar com gente e que é um homem bom. Sortudos aqueles que tiveram – e terão – a sorte de aprender com ele e a sua *lisura*.

À Escola Secundária D. Dinis, nas pessoas do seu Diretor, Coordenadora de Departamento e Delegada de Grupo, a forma carinhosa, pronta e solícita como fomos recebidos do primeiro ao último dia. Pena que não viva em Lisboa, já tinha escola onde querer ficar... Este agradecimento é extensível a todos os Professores com quem privámos, mas também aos assistentes técnicos e operacionais que, doce e pacientemente, atenderam os estagiários nos seus pedidos.

O sentido da Escola são os seus alunos. Os “meus” muito me ensinaram: a desvalorizar o papel da “paciência”, a ser um homem melhor pela via da sensibilidade que despertam. Um grande abraço à Ana P., ao André C., ao André V., à Beatriz L., à Beatriz S., ao Bruno, ao Diogo, à Eva, ao Filipe, ao Henrique, ao João, ao Lorenzo, à Mariana, ao Miguel, ao Rodrigo, ao Rúben, à Soraia, à Tatiana, ao Tiago, ao Tomás e à Inês. Quanto a ti, Telma, só posso agradecer a doçura e o sorriso que me fez travar inseguranças, foi tanto – mas tanto – o que aprendi contigo que ainda que da vida vissemos os que nos deixam não haveria palavras ou atitudes que chegassem.

Devo um agradecimento muito especial ao 12.º H1, nas pessoas da Ana D., Ana V., Ana C., Beatriz, Bruna S., Bruna A., Diogo M., Diogo L., Joana, João, Lara, Maria,



Mariana, Mónica, Raquel, Tiago e Núria por terem tornado possível a iniciativa que levou José Pedro Soares à escola. São seres humanos inteiros. Só espero que a vida vos seja boa como merecem.

Ao José Pedro Soares devo um obrigado profundo pela sua disponibilidade plena em relatar as suas desilusões, agruras e sofrimentos. Bem sei que é um compromisso que assumiu consigo e com o seu coletivo, mas que envolve más memórias que sabe que têm de ser espalhadas aos sete ventos. Agradeço-lhe ainda o contributo indelével sofrido no corpo e na alma e que, abnegadamente, ofereceu ao nosso futuro. Este agradecimento vai também para os resistentes antifascistas que se entregaram totalmente à luta pela Liberdade, designadamente alguns com quem tive o incomensurável privilégio de privar como o António Dias Lourenço, o António Gervásio e a Maria Custódia Chibante – as primeiras pessoas das quais ouvi, da própria boca, as atrocidades que sofreram para construir um Portugal novo. Graças a eles quis que outros tivessem o mesmo privilégio.

Ao Museu do Aljube Resistência e Liberdade sou agradecido pela disponibilidade sempre manifestada pela Dr.<sup>a</sup> Judite Álvares.

Uma palavra muito especial para o António Leite de Castro. É bom termos consciência de que se as coisas correm bem isso muito se deve ao meio que nos envolve: ter trabalhado com o melhor colega é uma importante e sublime parte que constituiu o todo de uma experiência incrível. Continuo a contar contigo.

Aos meus colegas do mestrado devo a aprendizagem, ensinamentos, paciência e amizade. À Elise, ao Zé, ao Francisco, à Megucha, ao Luís, ao Manel e ao Isidro agradeço o companheirismo que desejo eterno.

À Gertrudes Pastor agradeço a possibilidade de me deixar voar, mesmo com prejuízo para si.

Ao Pedro Sanina se deve a entrada neste mestrado, muito lhe devo por isso. Veremos o que dirão os futuros alunos e colegas...

Ao Fernando a amizade de sempre. Ao Bernardo as conversas sem fim de coração aberto. A todos os outros que cabem no meu coração e me fazem ser quem sou: obrigado.

Por fim – porque as precedências assim o ditam – devo todas as palavras à minha família, em especial àquela que me trouxe – e ainda traz – ao colo e àquela que eu quero que, também no regaço, carregue os meus.

## **Resumo**

### **“O PASSADO EM PRIMEIRA MÃO”**

#### **O ENSINO DOS PASSADOS DOLOROSOS NA SALA DE AULA**

Este Relatório da Prática de Ensino da Supervisionada em Ensino de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pretende demonstrar a pertinência, no quadro atual, do ensino dos *passados dolorosos* em sala de aula, bem como atestar que uma estratégia baseada no testemunho oral de um opositor e perseguido político do Estado Novo português se reveste de um potencial didático e pedagógico importante.

De acordo com as narrativas dos alunos do 12.º H1 da Escola Secundária D. Dinis, (Chelas, Marvila, Lisboa) o testemunho oral de uma *questão socialmente viva* como a do autoritarismo fascizante salazarista demonstrou o aprofundar do conhecimento histórico dos alunos a par do desenvolvimento de competências na área da cidadania.

**Palavras-chave:** Passados dolorosos; Questões socialmente vivas; Testemunho oral; Cidadania.

## **Abstract**

### **“THE PAST IN FIRST HAND” TEACHING PAINFUL PASTS IN CLASSROOM**

This Report on the Teaching Practice of the Supervised History Teaching for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education intends to demonstrate the relevance, in the current framework, of teaching the *painful pasts* in the classroom, as well as attesting that a strategy based in the oral testimony of a political opponent and persecuted of the Portugal's Estado Novo, has an important didactic and pedagogical potential.

According to the narratives of students from the 12th H1 of Escola Secundária D. Dinis, (Chelas, Marvila, Lisbon) the oral testimony of a *socially alive issue* such as Salazar's fascizing authoritarianism demonstrated the deepening of the students' historical knowledge along with the development of competences in the area of citizenship.

**Keywords:** Painful pasts; Socially alive issues; Oral testimony; Citizenship.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Passados dolorosos? Mas, porquê?.....</b>	<b>2</b>
Estado Novo: interpretações em conflito .....	6
Memória: significados, usos e abusos .....	8
E o ensino da História? .....	12
Conclusão do capítulo.....	16
<b>“O passado em primeira mão”.....</b>	<b>18</b>
Onde é que o passado foi visitar o presente? .....	18
O passado em primeira mão? Mas, para quem? .....	20
Como é que o passado vai à Escola?.....	21
Um antifascista e dezassete alunos entram numa sala.....	23
O que pensavam antes... Permaneceu ou mudou? .....	34
Mais empatia, melhor cidadania.....	38
História [também] é emoção .....	40
Melhor cidadania? Primeiro convocado: História. ....	42
História não é passado. É futuro.....	43
Conclusão do capítulo.....	47
<b>Conclusão .....</b>	<b>49</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>52</b>
Bibliografia .....	52
Documentos educativos .....	63
Imprensa.....	66
<b>Anexos .....</b>	<b>i</b>
Anexo I: Planificação das aulas correspondentes ao tema Portugal: o Estado Novo ...	ii
Anexo II: Ficha de Diagnóstico (Recolha de ideias prévias).....	v
Anexo III: Dossier: A repressão do salazarismo .....	vi
Anexo IV: Apresentação PowerPoint - O Estado Novo como expressão do fascismo: o confronto com as suas vítimas.....	viii
Anexo V: Requerimento para a ida de José Pedro Soares à Escola Secundária D. Dinis .....	xxxv
Anexo VI: Guião para a sessão entre José Pedro Soares e a turma do 12.º H1 .....	xxxvi
Anexo VII: Questionário Final .....	xxxix

## Introdução

As memórias do passado habitam e revisitam o presente, nem sempre com as mesmas interpretações. Na verdade, assiste-se com regularidade a *batalhas de memória* sobre os mais diversos assuntos em Portugal e não só. Um dos assuntos que invade o espaço público e mediático com frequência prende-se com o passado autoritário português, designadamente as diferentes interpretações e visões sobre a ditadura de Salazar e Caetano. Importa, pois, identificando algumas destas *batalhas de memória* em Portugal, compreender os porquês da sua existência, qual o papel da memória para a construção da História e qual deve ser o seu contributo no ensino da História.

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do Mestrado em Ensino de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, que se desenvolveu durante o ano letivo de 2020-2021 na Escola Secundária D. Dinis, em Lisboa, debruça-se sobre estas questões e sobre o papel do testemunho presencial de um preso político do Estado Novo na construção do conhecimento histórico dos alunos, bem como do desenvolvimento das suas competências e conhecimentos em áreas como a cidadania ou os Direitos Humanos.

Desta forma, este trabalho organiza-se em duas partes. Na primeira, e tendo como ponto de partida a identificação de alguns indicadores que parecem apontar para o degradar da vida democrática, exploram-se as questões referentes ao papel do ensino dos *passados dolorosos*, a importância, significado e consequência das *batalhas de memória* e, naturalmente, da História enquanto área do saber e disciplina escolar. Por sua vez, na segunda parte descrever-se-á, brevemente, a turma e a escola onde decorreu a Prática de Ensino, bem como a experiência de aprendizagem levado a cabo e quais os resultados, a partir da análise das narrativas dos alunos redigidas após o testemunho que José Pedro Soares – antifascista militante do Partido Comunista Português que conheceu a perseguição, a tortura e as prisões do Estado Novo – e em que medida é que esse testemunho desenvolve o seu conhecimento histórico e poderá lançar mais sementes no sentido do fortalecimento de uma visão comprometida com a cultura democrática destes jovens.

## Passados dolorosos? Mas, porquê?

*Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo.*

Karl Marx, *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*.

Pretende-se, neste capítulo, justificar a escolha do tema *Passados Dolorosos*, cruzando-o com as fragilidades das democracias liberais, evidenciando o contributo que a História – enquanto ciência e disciplina escolar – pode dar para a edificação de uma cidadania crítica e garante da defesa dos Direitos Humanos. As atuais *batalhas pela memória*, com enfoque na realidade portuguesa respeitante ao salazarismo, assim como os conceitos de História e Memória, serão tratados de forma a traçar as suas correspondências com os *Passados Dolorosos*, as *questões socialmente vivas* e a pertinência do tema no contexto escolar.

Enquanto se escreveram estas linhas, Joe Biden tomara posse como Presidente dos Estados Unidos da América, após quatro anos de mandato de Donald Trump, onde as *fake news* ganharam centralidade no debate público (Gomes, 2016) e uma tentativa de assalto ao Capitólio, em Washington D. C. (DN/Lusa, 2021) – uma das sedes da democracia norte-americana que, para muitos, é o farol das democracias ocidentais.

Ao mesmo tempo, em Portugal, assistiu-se a uma campanha eleitoral para a Presidência da República na qual, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, um candidato assumido de extrema-direita *ameaçou* com o seu discurso conquistar o segundo lugar (Raínho, 2021), enquanto grupos de extrema-direita se manifestavam aberta e despudoradamente<sup>1</sup>.

Estas realidades evidenciam as fragilidades das democracias liberais e o questionamento de um conjunto de argumentos e premissas que muitos julgariam intocáveis e que não voltariam a ser contraditados no debate político.

---

<sup>1</sup> Exemplo disso têm sido os diversos episódios ligados a ódio racial ou a ações mais ou menos violentas, designadamente através da perturbação de debates organizados por organizações estudantis com símbolos nazis e ofensas racistas (Henriques, 2021), da vandalização do espaço público com pichagens racistas (*Público*, 2020a), de manifestações junto a sedes de organizações antirracistas (Henriques & Fernandes, 2020a), ameaças a protagonistas políticos e do debate público (Henriques & Fernandes, 2020b). No fundo, ações sintomáticas do crescimento de organizações e movimentos de extrema-direita (Cordeiro, 2020; Lusa, 2021).

A realidade tem-nos demonstrado que não é assim.

Além dos “episódios” *recortados* dos Estados Unidos da América e de Portugal, a democracia, pelo menos como a conhecemos, parece estar a ser alvo de tentativas de mudança que não vão no sentido do aprofundamento dos seus valores democráticos (o pluralismo ou o respeito pelas diferenças dos cidadãos, sejam de género, sociais, económicas, étnicas, culturais ou políticas). Uma onda politicamente extremada e sustentada num argumentário segregador, intolerante e xenófobo – quando não mesmo racista – parece estar a marcar uma posição preocupante em outros países europeus como Espanha, França, Itália, Hungria, Polónia ou Ucrânia.

Esta realidade afirma, cada vez mais, a sua onnipresença. Vejam-se as notícias acerca de “os estereótipos anti-semitas [que] continuam vivos na Europa e que a memória do Holocausto se está a desvanecer” (Filipe, 2018). Volvidos 76 anos da libertação do campo de Auschwitz pelo Exército Vermelho, e apesar do investimento estatal alemão para “manter a memória viva” (Zurawski & Rinke, 2019), ainda se dizem palavras como “vocês têm é de ir para as câmaras de gás” dirigidas a judeus na Alemanha contemporânea (Guimarães, 2019). Extrapolando as fronteiras alemãs e referindo-se a uma escala global, o Secretário-Geral da ONU expressou a sua preocupação ao declarar que “o antissemitismo, infelizmente, continua muito vivo”, numa referência ao ressurgimento de forças ligadas ao supremacismo branco e ao ideário neonazi (ONU News, 2021).

Maria João Guimarães (2020) afirmou, inclusivamente, que “a memória de Auschwitz é uma guerra que se trava hoje”, assegurando que “a luta pela memória é a luta do presente” visível através das diferentes leituras de vários chefes de Estado (Rússia, Polónia ou Israel) acerca da Holocausto. O Holocausto, ou *Shoah*, constitui um exemplo paradigmático da luta travada pelas leituras do passado no presente, evidentes, por exemplo, numa proposta de lei apresentada na Polónia que visa reduzir qualquer culpa polaca pelos crimes levados a cabo no seu território e que levou a incidentes diplomáticos com Israel (Heller & Goettig, 2018). Já em 2021, após alterações que suprimiram da lei as penas de prisão sobre aqueles que fizessem referências a qualquer cumplicidade polaca durante a ocupação nazi (URAP, 2021), surgem as primeiras vítimas: dois historiadores acusados de “atentarem contra o bom nome de um herói polaco”, ao terem trazido a lume relações de cumplicidade com o regime nazi, tolhendo “a liberdade de investigação histórica” (Martins, 2021).

A memória histórica e as suas interpretações são trazidas à liça ora como arma de arremesso, ora como escudo protetor e desculpabilizador de passados mais ou menos comprometidos com episódios controversos.

Importa, pois, compreender o papel que a História, enquanto disciplina escolar, pode ter na construção de uma sociedade plural, tolerante e proactiva na defesa dos Direitos Humanos. É um caminho que tem vindo a ser trilhado, não isento de críticas quanto à forma ou ao propósito. Exemplo paradigmático foi a polémica que teve lugar aquando da divulgação da disciplina de *História, Culturas e Democracia*, “destinada aos alunos dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário” (APH, 2019).

De um lado, estavam os que se regozijaram<sup>2</sup> (APH, 2019; CITCEM, 2019) com a criação de uma nova disciplina no currículo que tem como objetivo “contribuir, recorrendo às metodologias e instrumentos da História, para o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade” (Ministério da Educação, sem data) e que se articula com os princípios do *Perfil dos Alunos* designadamente no que à *base humanista* e à *inclusão* dizem respeito (Ministério da Educação, 2017, p. 13).

Do outro lado, perfilaram-se os que advogaram que os seus temas, nomeadamente *Passados Dolorosos na História*, constituíam “uma penitência a certos povos e países que, porventura, podem ter algum orgulho na sua História e no que fizeram de positivo” (Observador, 2019). Sugeriu-se ainda que o tema referente aos *Passados Dolorosos* “trata-se, manifestamente, de uma História expiatória que corresponde, entre outras coisas, a uma encomenda política e que cria uma espécie de contradisciplina”, alegando que “isso não é História, é ideologia e voluntarismo. A História não tem essa função ou vocação, não é engenharia política e social, não é um cachimbo da paz nem um artefacto

---

<sup>2</sup> Há a destacar ainda aqueles que, concordando com o propósito da criação desta disciplina, propuseram, no espaço público, críticas construtivas que visaram melhorá-la, como foi o caso de Diogo Ramada Curto (2019) ao afirmar que “há alguns pontos com os quais discordo e que me apresso a explicitar. Por exemplo, apelos à complexidade só por si nada explicam. E um ênfase excessivo nas dimensões de uma história cultural não ajudam a compreender o peso de outros factores, a começar pelos pontos de vista económicos e sociais. Muitas outras críticas poderiam ser feitas, tendo em vista afinar o próprio programa. Mas só o facto de se assumir a análise histórica, como base de formação crítica e problematizadora – podendo a partir daqui criar a base para a educação de novas gerações numa república de cidadãos responsáveis, democratas e com consciência cívica –, merece uma leitura atenta”.



de reconciliação, o seu único compromisso é para com a verdade. Não é legítimo moldá-la, adocicá-la ou avinagrá-la para servir outros propósitos” (Marques, 2019).

Mais do que a opinião sobre a disciplina em causa, estas afirmações e argumentos são reveladores da visão que se tem acerca do papel da História enquanto área de saber, despindo-a, enquanto disciplina escolar, do seu recurso “à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas” o que, consequentemente, pode impedir que se adquira “a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista”, obstaculizando “o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

Um dos detratores da disciplina de *História, Culturas e Democracia* alegou, ainda, que o seu “programa refere explicitamente que “as memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das *questões socialmente vivas* [...] é possível que os alunos e alguns professores fiquem a pensar que as memórias do senhor A, da senhora B ou do povo C são História. Não são. São apenas testemunhos sobre acontecimentos passados, testemunhos esses que podem ser falsos ou muito distorcidos” (Marques, 2019). Este ponto de vista que defende não haver “qualquer perigo em haver uma “história única”, desde que seja verdadeira e abrangente” (Marques, 2019) estabelece um escolho duvidoso para a própria construção do saber histórico ao renegar a importância dos testemunhos para a sua edificação. Neste particular, é extremamente importante recordar que, independentemente das diferentes formas de fazer e escrever História, os testemunhos e a história oral potenciam a existência de um acervo valioso para a construção de “um espaço de conhecimento e compreensão dos processos históricos contemporâneos que, por um lado, já não entende as fontes escritas como auto-suficientes e, por outro, lança-se no resgate de vozes silenciadas” (Cardina, 2010, p. 36). Saberíamos o mesmo sobre o Holocausto sem ler o poderoso testemunho de Primo Levi (2018), sem ter dado a devida

atenção a Szalma Dragon (Pimentel, 2020, p. 505) ou à descrição, em desenho (Pimentel, 2020, p. 509), do campo de Birkenau por parte de um dos seus sobreviventes?<sup>3</sup>

### **Estado Novo: interpretações em conflito**

No que diz respeito à História de Portugal, designadamente no período correspondente ao Estado Novo, as memórias dos presos políticos do salazarismo “trazem consigo cicatrizes da ditadura fascista que ainda hoje estão presentes no seu dia-a-dia” (Sousa, 2016, p. iv), transportando importantes elementos da repressão, uma das principais características desse regime, e que podem ser um significativo instrumento didático explicativo da “tensão totalitária” então vivida (Farinha, 2019, p. 121).

Além disso, os testemunhos sobre a repressão protagonizada pelo Estado Novo revelam-se imprescindíveis no sentido da tomada de conhecimento acerca desta realidade<sup>4</sup>. Sem eles não teríamos consciência sequer da existência da tortura, dado não existir “nenhum documento, no arquivo da PIDE/DGS – pelo menos, de que se tenha conhecimento – que prove a [sua] utilização” (Pimentel, 2013, p. 19).

O Estado Novo e particularmente a sua veia repressiva constituem, ainda hoje, uma *questão socialmente viva* que importa que não caia no esquecimento<sup>5</sup>, nem que seja alvo de revisionismo histórico<sup>6</sup>. No que respeita ao revisionismo histórico, são alguns os

---

<sup>3</sup> Enzo Traverso desenvolveu aprofundadamente este tema referindo-se à importância do contributo testemunhal para a construção do conhecimento histórico, sobretudo a partir do Holocausto. Este marco histórico ganhou a centralidade da memória coletiva da civilização ocidental que se transubstancia nas políticas de memória. É sobretudo a partir daqui que a testemunha, designadamente na figura do sobrevivente, passou a corporizar e a absorver grande parte das representações memoriais, o que terá estremecido as fundações do ofício de historiador que foi forçado a incluí-la como fonte histórica capaz de fornecer “elementos de um conhecimento factual inacessíveis através de outras fontes, mas sobretudo pode ajudá-lo a restituir a *qualidade* de uma experiência histórica cuja textura se modifica depois de enriquecida pelas vivências dos seus actores” (Traverso, 2020, pp. 26–27). Além desta revisão epistemológica, o contributo testemunhal trouxe consigo uma carga de subjetividade não tida até então. Por outras palavras, a testemunha pode revelar-se essencial para a História mas a sua memória não é sinónimo de História, cabendo aos historiadores saber enquadrar, contextualizar e inserir as memórias na narrativa histórica “adoptando uma postura auto-reflexiva” (Traverso, 2020, pp. 34–35).

<sup>4</sup> A este respeito, Irene Pimentel afirma “[...] que são absolutamente preciosos para os historiadores e todos os interessados em História e no passado recente português as memórias, os testemunhos e os relatos, não só porque lembram episódios e acontecimentos pretéritos, como porque contribuem para podermos caracterizar um determinado regime político, neste caso o salazarista. Sobretudo, ajudam a revelar o que ele representou na vida quotidiana de algumas pessoas, para além do que se pode ver nas leis ou nos discursos dos seus mentores ou opositores.” (Pimentel, 2013, p. 11)

<sup>5</sup> Tatyana de Amaral Maia expressa essa preocupação com dados referentes ao Brasil onde “o desconhecimento de amplas camadas da população sobre os efeitos nefastos da ditadura [militar] e seus legados reforça na memória coletiva a percepção de que a ditadura atingiu apenas uma parcela pequena da sociedade” (Maia, 2016, p. 261).

<sup>6</sup> Neste ponto é importante explicitar que o revisionismo histórico de que se fala é aquele a que Enzo Traverso faz menção ao referir-se a revisões do passado que têm o objetivo de mudar o “paradigma interpretativo” acerca de acontecimentos históricos, nomeadamente os fundacionais como as revoluções francesa

historiadores que lançam acusações sobre as interpretações de outros colegas de ofício, precisamente em relação ao Estado Novo, num debate público que se assemelhou ou pelo menos pareceu ter reminiscências da *historikerstreit*<sup>7</sup>.

Quando, em 2010, Rui Ramos em conjunto com Bernardo Vasconcelos e Sousa e Nuno Gonçalo Monteiro lançaram a sua *História de Portugal*, a interpretação relativa ao Estado Novo foi, como apontou a jornalista São José Almeida, “um exemplo de como as leituras do passado podem ser diversas e contêm várias abordagens que estão longe de ser consensuais” – tendo sido apontados alguns argumentos por vários historiadores especialistas na matéria, como Irene Pimentel, que afirmou que a interpretação de Rui Ramos tinha propósitos políticos; António Costa Pinto, ao apontar omissões que implicam a necessidade de uma análise mais exaustiva ao aparelho repressivo salazarista; Fernando Rosas, acusando “uma leitura desculpabilizante do regime”; Manuel Lucena que criticou o trabalho asseverando que tem uma leitura desvalorizadora da repressão; e ainda de Manuel Loff, apontando no mesmo sentido ao sublinhar que Rui Ramos “nunca usou a palavra tortura” (Almeida, 2010). Esta polémica agudizou-se quando, dois anos volvidos, esta mesma *História de Portugal* foi oferecida pelo semanário *Expresso* levando a duras trocas de acusações entre Rui Ramos (2012, p. 47) e Manuel Loff (2012a, 2012b, 2012c).

O Estado Novo e o seu carácter repressivo são *questões socialmente vivas*<sup>8</sup>. O episódio referido e outros, como a polémica sobre a nomeação de Rita Rato para diretora

---

e russa, o nazi-fascismo ou até a guerra israelo-árabe, de forma a alterar a visão que os públicos têm não só da História, mas, acima de tudo, acerca do próprio presente, condicionando aí a sua identidade (2020, pp. 171–186).

<sup>7</sup> *Historikerstreit* (ou o conflito dos historiadores) constituiu um aceso debate público que irrompeu na Alemanha ocidental, em 1986, aquando da publicação de um artigo onde Jürgen Habermas criticava as interpretações de Ernst Nolte e Andreas Hillgruber acerca das origens do nacional-socialismo e do Holocausto. Resumidamente, Nolte vira o Holocausto como uma atrocidade entre muitas outras que os Estados contemporâneos haviam protagonizado, defendendo que os crimes nazis haviam sido uma consequência da ascensão bolchevique a leste da Europa. Hillgruber, por sua vez, fizera um retrato abonatório sobre o combate às forças soviéticas, por parte dos soldados alemães na frente oriental no estertor do conflito. Habermas fez por rebater os argumentos e interpretações utilizadas por estes últimos, acusando-os de relativizar e banalizar os horrores perpetrados pelo nacional-socialismo (Port, 2017, pp. 376–377). Acerca deste tema vd. Rosas, 2016; 2019 e Traverso, 2020.

<sup>8</sup> Como *questões socialmente vivas* segue-se a tripla definição de Simonneaux & Legardez onde as entendem como questões vivas aos níveis social, dos saberes de referência e dos saberes escolares. Cf.: “«Une «question (triple) socialement vive» est une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire et qui possède les caractéristiques suivantes: - *elle est vive dans la société*: une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors l’institution) et renvoie à leurs représentations sociales; elle est considérée comme une enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des disputes aux conflits); elle fait souvent l’objet d’un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs en ont connaissance. Sa production sociale dans la société la rend donc “vive” dans un premier sens; - *elle est vive dans les savoirs de référence*: elle suscite des débats (des

do Museu do Aljube Resistência e Liberdade (Salema, 2020), ou que opôs Irene Pimentel a Duncan Simpson (Pimentel, 2021; Simpson, 2021a, 2021b; Torgal, 2021) acerca das leituras sobre a repressão e a colaboração da sociedade ilustram-no, assim como a espoletada com a morte de Marcelino da Mata (Cardina, 2021; Lopes, 2021), onde as leituras históricas sobre a democracia portuguesa e a Guerra Colonial se digladiam (Loff, 2021a), ou sobre os brasões da Praça do Império (Marques, 2021) e o Padrão dos Descobrimentos (Simões, 2021), em Lisboa, bem como a mais recente entre Nuno Palma (2021a, 2021b), Pacheco Pereira (2021a), Fernando Rosas (2021) e Manuel Loff (2021b) sobre os feitos económicos do Estado Novo e a possível desculpabilização das atrocidades praticadas. No fundo, “a memória da violência traz sempre consigo, de alguma forma, a violência da memória” e o combate sobre as memórias em disputa procura legitimar visões e dar sentidos aos dias atuais<sup>9</sup> (Rosas, 2007, p. 16).

### **Memória: significados, usos e abusos**

É precisamente nesse sentido que aponta Enzo Traverso quando refere que, “a memória, individual ou colectiva, é uma visão do passado que é sempre filtrada pelo

---

controverses) entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. Dans la plupart des savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales et humaines et dans domaines des sciences dites exactes, plusieurs paradigmes sont en concurrence. Des plus, les références sont également souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, politiques... en butte aussi à des débats (souvent des polémiques) dont sont issues certaines des références explicites ou implicites des savoirs scolaires. Sa production sociale dans des milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc “vive” dans un second sens; - *elle est vive dans les savoirs scolaires*: la question est alors d’autant plus “potentiellement vive” au niveau des savoirs scolaires qu’elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. Mais, même si cette grille d’analyse rassemble désormais un nombre croissant de chercheurs en didactique (et plus généralement en sciences de l’éducation et dans d’autres champs scientifiques), et si elle est utilisée par des formateurs et des enseignants, il n’en reste pas moins que des interrogations continuent à interpeller les chercheurs qui revendiquent cette problématique commune émergente” (2011, s. p.).

<sup>9</sup> É importante ter em conta a visão de Fernando Rosas quer em relação à memória em si, quer face às suas representações quando afirma que “Afinal, as representações da memória, por muito que cada discurso de apropriação as tente mais ou menos cristalizar ou tornar imutáveis ou intocáveis, comportam-se como sistemas eminentes plásticos, ligados às diferentes conjunturas históricas e às lógicas específicas que contraditoriamente as suportam. Decididamente, não há discursos historiográficos definitivos, sobrepõem-se por camadas interpretativas ao sabor das correntes que moldam o tempo em que se produzem, sendo talvez a História, esse processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução do plasmado no processo social. Mais que não seja, uma espécie de cardápio de leituras plurais onde, em cada época, a cidadania, quando pode, se exerce também pela livre escolha das visões que mais convenham à forma de cada um estar e intervir” (2007, p. 16). Mais tarde, e referindo-se ao debate sobre a natureza do salazarismo, o mesmo historiador asseverou que é mais pobre academicamente e mais “vivamente marcado pela intervenção política e ideológica no domínio da opinião e do espaço públicos”, sem que isso tenha qualquer gravidade ou conotação negativa, revelando sim “uma preocupação cívica desperta por parte de setores relevantes da opinião pública” (Rosas, 2019, pp. 22–23). Luís Reis Torgal (2021) converge nesta análise, sendo, todavia, mais crítico ao escrever que “em Portugal pouco se discute a História que se faz (salvaguardando as discussões de ‘opinião’, quase sempre pouco consistentes, mas que se integram no ‘espectáculo’ do que se chama ‘cultura’, se não mesmo ‘ciência’).”

presente”. Se a História – quando se escreve – o faz no tempo presente, também a memória se recorda no presente o que, por vezes, leva a confrontos de interpretações invariavelmente relacionadas com as mundividências da atualidade<sup>10</sup> (Traverso, 2020, pp. 36–37).

A memória pessoal é composta por várias *camadas* de outros foros, sejam individuais ou de grupo que, inclusivamente, podem atingir escala regional ou nacional. Esta coexistência, a par das mudanças sobre o passado, fruto da voragem do tempo, gera tensões entre estas categorias memoriais. Daí que, para Paul Ricoeur, “recordar é em si mesmo um acto de alteridade”, por outras palavras, o exercício de anamnese implica representações sempre com uma carga de heterogeneidade em relação ao indivíduo (Catroga, 2001, pp. 16–17).

A História e a Memória cruzam-se e encontram-se sem que, todavia, sejam uma e a mesma coisa. Neste particular, Halbwachs concluiu que, enquanto a Memória se relaciona diretamente com o acontecido e é reveladora das relações sociais de cada indivíduo sendo, portanto, indissociável das memórias coletivas (Araújo & Santos, 2007, pp. 96–97), a História, por sua vez, obriga a um exercício de distanciamento (Halbwachs, 1990), é uma construção humana, sendo, por isso, revestida de um carácter artificial (Catroga, 2001, p. 39). O mesmo é dizer que a Memória obriga a que o tempo pretérito se manifeste sempre no presente, ao contrário da História que o fecha dentro de uma composição narrativa e organizacional racionalizada (Traverso, 2020, pp. 44–45). Sem embargo, a historiografia não é imune a vieses assentes em “silêncios e recalcamientos” que obrigam a um esforço maior para uma correta e aturada construção de si própria, quer na transposição dos seus “obstáculos epistemológicos” que podem, no entanto, ser rentabilizados como “acicate problematizador da própria investigação histórica, ou como prova submetida contra negações, deturpações ou branqueamentos do passado” onde a memória pode ser parte da solução (Catroga, 2001, pp. 45–46).

Pierre Nora, não discordando da tese de Halbwachs, aprofundou as diferenças entre História e Memória<sup>11</sup>, sublinhando a forte oposição entre ambas. Se a Memória

---

<sup>10</sup> Halbwachs desenvolve este fenómeno ao referir que “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.” (Halbwachs, 1990, p. 158). Traverso sintetizou a concetualização de memória como “un conjunto de recuerdos individuales y de representaciones colectivas del pasado” (Traverso, 2012, p. 282).

<sup>11</sup> Acerca deste assunto, “Pierre Nora menciona que memória e história não são sinónimos e que é mais o que separa estes dois conceitos do que aquilo que os une. Enquanto a memória é, ou pode ser, um ente vivo

resulta de uma relação dialética entre esquecimento e recordação, sempre sensível face ao que a rodeia, distancia-se da História na medida em que a última resulta de um exercício de afastamento retrospectivo e secular, ao contrário da Memória que apresenta uma forma, eventualmente, transcendental (Traverso, 2020, p. 46). Resumindo, “la memoria es un absoluto y la historia solo conoce lo relativo” (Nora, 2008, pp. 21–22; Traverso, 2020, p. 46).

Pesem embora todas estas diferenças que separam História e Memória, é importante sublinhar que a escrita da História teve nos seus objetivos primeiros o combate ao esquecimento, tanto mais evidente quanto menos frequentes são as circunstâncias favorecedoras da transmissão oral, que, mormente a partir da Primeira Guerra Mundial, começou a entrar em decadência (Catroga, 2001, p. 40; Traverso, 2020, pp. 22–23). Historiografia e anamnese podem, desta feita, estar de mãos dadas no que diz respeito à construção da consciência histórica, dado a sua génese radicar em “objectos ausentes” que consubstanciam a sua própria existência (Catroga, 2001, p. 44).

Já quando falamos em *Passados Dolorosos*, História, Memória e a própria Justiça<sup>12</sup> apresentam-se sobrepostas no espaço público e, a esse respeito, Traverso aconselha que essa “imbricação” deva ser assumida “com as contradições decorrentes”. O historiador também deve partir de outra assunção: o conhecimento histórico é, também ele, vulnerável a juízos referentes a interpretações “do passado como problema aberto, mais do que inventário fechado e definitivamente arquivado” (2020, pp. 123–124).

Se é certo que o século XX ficou marcado pelos “horrores das guerras, por inúmeros conflitos e pela emergência de regimes autoritários”<sup>13</sup>, é também certo que nos regimes democráticos hodiernos “o passado recente ainda é um tema sensível, doloroso, de difícil consenso, envolto em batalhas de memória marcadas por silêncios e esquecimentos” (Maia, 2016, p. 8). Sempre presente, divisa-se o imperativo de pensar os

---

que ganha voz pela ação dos vivos e, por isso está em constante mutação. Já a história resulta de um processo de reconstrução de algo que deixou de ser ou de existir. A memória é um fio condutor que nos remete para aquilo a que designou de “presente eterno”, localizando-se, quase sempre, no campo afetivo e alimentando-se de recordações, por vezes já meio apagadas, mas que se apegam a locais, grupos e símbolos. Isso mesmo faz com que a ânsia da sua continuidade no universo dos vivos exija que os testemunhos da memória se inscrevam na história” (Guerreiro, 2020, p. 127).

<sup>12</sup> A questão da Justiça e, concretamente do Direito, parece ter enformado a prática historiográfica onde a verdade histórica assenta nas provas exibidas e na argumentação plasmada na narrativa histórica (Traverso, 2012, p. 283).

<sup>13</sup> Eric Hobsbawm, na *Era dos Extremos*, recolheu 12 testemunhos que, *grosso modo*, espelham as contradições do século XX (Hobsbawm, 1995, pp. 11–12). Aí têm especial enfoque quer os progressos científicos, quer as tragédias humanas e ainda os horizontes de expectativas defraudados.

usos e abusos que se fazem do passado e das memórias “compreendendo que o passado acionado no presente está relacionado à construção de projetos de futuro” (Maia, 2016, p. 8), o que pode degenerar em abusos relacionados com a utilização pública do passado que influenciam a escrita da própria História (Traverso, 2020, pp. 28–29).

O presente fica repleto de sinais, símbolos e manifestações de uma “obsessão memorial”<sup>14</sup>, reflexo não só das batalhas pelos significados pretéritos, mas também de um presente sem horizontes de futuro, designadamente após a queda do Muro de Berlim (Soutelo, 2014, p. 115; Traverso, 2020, pp. 71–72).

As disputas em torno das recordações dolorosas das sociedades atuais relacionam-se com a mundivisão humanista, herdeira do Iluminismo, que colocou no zénite valores como o da liberdade e princípios como o da inviolabilidade da vida humana. Ora, apesar de o século XX ser um período de processos tecnológicos e de conquistas sociais e políticas sem precedentes, também foi o século, em contraciclo e desarmonia com o “padrão ético e moral” ocidental, das mais violentas atrocidades, numa dinâmica que demonstra que o percurso histórico da Humanidade não é imune a inflexões e movimentos disruptivos<sup>15</sup> (Paredes & Maia, 2016, p. 63). Foi no contexto de resposta a estes cenários que se forjaram novos conceitos – como o de genocídio – e se criaram tribunais internacionais e mecanismos de Justiça de Transição.

Este é o caldo que leva a que possamos referir-nos a *Passados Dolorosos*, num quadro de “experiências traumáticas, conflituosas, rompendo drasticamente com os padrões civilizatórios amplamente difundidos nas consciências coletivas” conducente a dificuldades e conflitos patentes na forma de lidar com as heranças pretéritas (Paredes & Maia, 2016, pp. 63–64).

A existência de *batalhas pela memória* caracteriza os *Passados Dolorosos*. Passados com feridas ainda abertas, com interpretações conflituantes – onde o hoje se reflete nas visões do ontem – e com propostas diferentes quanto ao que se lhes deve fazer, havendo quem proponha o silenciamento e o olvido dessas questões ainda socialmente

---

<sup>14</sup> A este respeito, Fernando Rosas, aquando da “sua última lição”, declarou que “[...] História e memória, relato historiográfico e uso público da História encontram-se e separam-se sob um pano de fundo comum: o da “crise do paradigma da temporalidade”, da “obsessão memorial”, em suma, da “invasão do espaço público pela memória”, que, na visão de um amplo espectro da historiografia, caracterizam o último vinténio do século XXI nas sociedades ocidentais” (2016, p. 57).

<sup>15</sup> De forma tão clara quanto perturbadora Traverso concluiu que “Infelizmente, é mais fácil comemorar genocídios, sobretudo a décadas de distância, do que impedi-los” (2020, p. 138).

presentes e vivas, em busca do consenso social. Ao invés, outros, nomeadamente as vítimas, lutam para que as suas memórias deixem de ser subterrâneas, podendo ver a luz do reconhecimento e da memória coletiva, pretendendo ainda a responsabilização pelo que lhes sucedeu (Paredes & Maia, 2016, p. 65). As memórias das vítimas, além do desejo de reconhecimento, trazem consigo uma mensagem mais profunda, que se afirmou aquando das transições das ditaduras para as democracias e que radicou no imperativo de que as suas experiências traumáticas não se voltassem a repetir (Jelin, 2014, p. 228).

Vários são os trabalhos que se têm desenvolvido no âmbito do ensino dos *Passados Dolorosos*<sup>16</sup>, quer em Portugal<sup>17</sup>, quer na América Latina<sup>18</sup>.

### **E o ensino da História?**

Os parágrafos anteriores procuram afirmar que a História pode e deve ter um papel na afirmação da democracia, da tolerância, do pluralismo, em suma, do respeito pela Humanidade. No fundo, é aquilo a que Pacheco Pereira (2020) chamou de “cultura de humanidades”, ou seja, “uma cultura [que] [...] implica conhecimento, saber, referências, capacidade para viver experiências indirectas”. A História afirma-se como saber essencial no sentido de despertar o espírito crítico dos alunos em relação aos mais diversos temas, criando condições para que se desenvolva um espírito pluralista, “com visões múltiplas da verdade, da moralidade e de bem-estar” (Barton, 2004, p. 15).

Face ao exposto no início deste capítulo, designadamente o ressurgimento de manifestações, movimentos e atitudes que fortalecem a ideologia nazi-fascista um pouco por todo o mundo e a necessidade de que os alunos entendam a importância dos valores democráticos, do pluralismo, da cidadania e da afirmação e valorização dos Direitos Humanos, a tomada de consciência dos passados, mais ou menos distantes, relaciona-se, invariavelmente, com a capacidade de questionamento que deve acompanhar o despertar, desenvolvimento e/ou consolidação do espírito crítico que se pretende que os alunos adquiram.

---

<sup>16</sup> Vd., a título de exemplo Alves & Ribeiro, 2016; Gil & Mesquita, 2020; Maia, 2017; Maia, Marques Alves; Hermeto & Pinto Ribeiro, 2016.

<sup>17</sup> No que respeita ao estudo dos Passados Dolorosos portugueses, destacam-se, de entre outros, os trabalhos de Alves, Ribeiro, Oliveira & Moreira, 2013 e Paredes & Maia, 2016. Salientamos ainda o trabalho desenvolvido pela portuguesa Daniela Vidal de Almeida sobre os *Troubles* irlandeses (Almeida, 2019).

<sup>18</sup> No que respeita à realidade latino-americana proliferam trabalhos deste tipo, designadamente Gil & Mesquita, 2020; Gonzalez, 2018; Grinberg, Araújo, & Quadrato, 2016; Lowande, Fonseca, & Fernandes, 2019; Pereira & Hermeto, sem data.



De facto, a História, enquanto disciplina escolar, tem a capacidade de “ampliação da nossa consciência [...] para a valorização da democracia, forjando uma dinâmica de tempo histórico que lance como expectativa de futuro a promoção da cidadania” (Maia, 2017, p. 130). Por outras palavras, a História deve preparar o aluno para ser um cidadão que possa viver e participar de forma consciente e plena na democracia. Isto acarreta uma grande responsabilidade para os professores de História que devem criar condições de transmissão da memória histórica. De acordo com Maria Cândida Proença, “a função social da escola [...] não pode dissociar-se de determinada concepção do homem” (1992, p. 43). Desta forma, e tendo em conta o pensamento de Rüsen, a cultura histórica, com a sua dimensão política. “cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática atual” (Schmidt, 2014, p. 43). Nesta linha, e consubstanciando este raciocínio, devemos assumir a educação como “um dos instrumentos de garantia do direito de cidadania”, tornando-se “indispensável que o supervisor (a) e o orientador (a) escolar assumam o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, incluindo as histórias de vida dos agentes envolvidos” (Bueno, 2008, pp. 4–5).

Não perdendo de vista o carácter transformador da educação, devem criar-se as condições necessárias no sentido de desenvolver competências, capacidades e atitudes que reforcem as bases dos regimes democráticos, assumindo-se o processo educativo como essencial para “preparar o homem para que, em liberdade e criatividade, exerça a sua importante acção de agente de transformação social” (Proença, 1992, p. 43). No fundo, é nesta direção que Jörn Rüsen aponta quando evidencia a centralidade que o saber histórico ocupa no quotidiano, através, por exemplo, do já referido uso público da História e dos seus significados no quadro mental dos indivíduos (Maia, 2017, p. 132). Esta questão é tão mais importante quanto o condicionamento que o passado tem no presente (Cerri, 2011, p. 10). Rüsen explicita-o de forma clara quando declara que “através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas” (2011a, p. 79).

Neste sentido, o estudo dos *Passados Dolorosos* pode protagonizar uma centralidade de particular relevância como instrumento potenciador da aprendizagem histórica em estreita ligação com a afirmação dos Direitos Humanos, transportando a “materialidade dos acontecimentos para a sala de aula, favorecendo a superação dos legados autoritários e reconhecendo [...] que a violação desses direitos atinge todos os

estratos sociais” (Maia, 2017, p. 142). Esta visão é partilhada, de forma mais aprofundada por Cerri, ao defender a prevenção de “identidades não razoáveis”<sup>19</sup> que levem o aluno a não ser tão influenciável a “manipulações que o subjuguem a interesses alheios” (2011, pp. 132–133). Estas perspetivas não se opõem, antes pelo contrário, à perspetiva de Rüsen que vê na consciência histórica a capacidade de relação entre os valores morais e determinado cenário em estudo por parte dos alunos, ou seja, para a “mediação entre valores e realidade orientada pela ação” (2011b, p. 55).

É precisamente por aí que Boaventura de Sousa Santos aponta baterias quando faz o balanço da ascensão de forças de extrema-direita que não se arrogam na defesa dos Direitos Humanos e que, inclusivamente, utilizam um discurso agressivo e segregador quer aos que a si se opõem (*Público*, 2020b), quer aos principais alvos das suas políticas e da sua narrativa (*Lusa*, 2020). De acordo com o sociólogo, a ascensão destes movimentos políticos que, tardiamente, se afirmam em Portugal deve-se por um lado ao agravar das desigualdades na sociedade portuguesa e, por outro, por “não se ter feito um julgamento das atrocidades e violências do fascismo e do colonialismo nem se ter educado as novas gerações sobre esse período obscuro da nossa história, um período muito mais longo que a democracia em que temos vivido desde 1974” (Santos, 2021). Ou seja, além das causas invocadas que se esteiam no presente, chama-se também à colação um passado que apresenta semelhanças com as propostas políticas que ora parecem despontar e recolher adesão significativa (*O Minho*, 2021).

Alguns dos documentos atualmente mais importantes que norteiam a ação educativa – o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), as *Linhas Orientadoras para o Ensino de Qualidade na Disciplina de História* (Conselho da Europa, 2018) e a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2016) – apontam, com mais ou menos *nuances*, para a defesa de um ensino de qualidade e que permita entender o comportamento humano em toda a sua complexidade, questionando as diferentes narrativas existentes (Conselho da Europa, 2018, p. 15). Neste âmbito, assume-se a importância do acesso dos alunos às mais diversas fontes e perspetivas,

---

<sup>19</sup> Cerri afirma que identidades razoáveis são as que assentam na sua própria base argumentativa, mas que, todavia, preveem a verificação das suas premissas e da sua discussão. Assim, estas identidades fomentam o diálogo, ao contrário das “não razoáveis” que, não prevendo o seu questionamento interno, apresentam um carácter destrutivo que pode levar à desconsideração da figura do “outro”, bem como ao seu enquadramento político e social, ou seja, a própria democracia, o que pode desembocar, em última instância, na ameaça à integridade e vida do “outro” (Cerri, 2011, p. 114).

afirmando-se esse trabalho como fulcral para desenvolver o interesse pela História (Barton, 2004, pp. 11–12).

A escola assume-se como local fundamental para a construção da memória coletiva, para o desenvolvimento da consciência histórica das sociedades hodiernas que, por sua vez, exigem a formação de cidadãos críticos e comprometidos. O ensino da História assume-se fundamental para o processo de construção da identidade histórica num tempo, como o de hoje, que Dora Schwarztein afirmou ser de “reaquecimento do presente” e que leva à “inflação de memória, uma obsessão coletiva pela recuperação do passado” (Schwarztein, 2001)<sup>20</sup>.

Assim, a História, enquanto disciplina escolar, deve e pode preparar o aluno para ser um cidadão que possa viver e participar, de forma responsável e plena, na democracia, compreendendo e estreitando os seus laços identitários com a comunidade a que pertence.

Esta abordagem coincide com o pensamento de Cerri quando refere a importância do pensamento histórico, face à interpretação do passado e transposto para a Escola, que tem a capacidade de potenciar a elaboração do sentido crítico que se deseja que constitua a base da cidadania enquanto “capacidade de entender e posicionar-se diante de visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade, que utilizam conhecimentos sobre o tempo” (2011, pp. 65–66). Este pensamento provém da perspectiva desenvolvida por Rüsen, quando defende que a aprendizagem resulta de “um processo dinâmico” onde o aluno é alvo de uma transformação que ocorre quer pelos conhecimentos adquiridos, quer pelas competências desenvolvidas. No caso da História, aprendem-se os conteúdos decorrentes dos processos históricos – sejam eles factos, personalidades ou processos, ou seja, o “conhecimento consciente” – mas, tão ou mais importante, também se espera o desenvolvimento do conhecimento subjetivo, assente no incremento de competências que, em última análise, é o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2011a, p. 82). A consciência histórica permite reunir conhecimentos e significados que contribuem para o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno situar-se no tempo, através de competências de interpretação subjetiva “de

---

<sup>20</sup> Mais especificamente, Dora Schwarztein afirmou que “La formación de la memoria colectiva es un tema de gran debate en el mundo actual. Vivimos en una época en que el “recalentamiento del presente” ha producido una inflación de memoria, una obsesión colectiva por la recuperación del pasado. Sin embargo, hoy sabemos que el proceso de reconstrucción histórica no es lineal y asimismo que el proceso de enseñanza es complejo y requiere de técnica adecuadas” (2001, s. p.).

orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática” (Rüsen, 2011a, p. 91).

De forma mais concreta, Rüsen argumenta que a consciência histórica permite traçar a identidade do indivíduo, localizando-a na sua gênese e interpretando o futuro não como resultado de uma “cadeia natural dos eventos” mas como algo inteligível (2009, p. 173) e, sobretudo, passível de ser construído. Mais ainda, a consciência histórica pode ser um instrumento superador do etnocentrismo<sup>21</sup>, através do recurso às “experiências profundamente dolorosas, negativas e mesmo desastrosas” dos quadros identitários, de forma a catalisar a formação de uma nova consciência assente no pensamento histórico como forma de trabalhar os quadros traumáticos (Rüsen, 2009, p. 179).

A História, enquanto disciplina, saber, conhecimento e motor de desenvolvimento de capacidades parece ter faculdades para o desenvolvimento de competências quer disciplinares, quer cidadãs<sup>22</sup>, tão importantes “ontem”, e, provavelmente, ainda mais hoje na expectativa de não comprometer o amanhã.

### **Conclusão do capítulo**

Com este capítulo procurou-se sustentar a importância do estudo dos *Passados Dolorosos* e das *questões socialmente vivas* recorrendo a muitos dos conflitos interpretativos que pontuam as atuais leituras da História, relacionando, sempre que a propósito, com a fragilização das democracias liberais.

Neste particular, a História, enquanto área do saber e enquanto disciplina escolar, pode desempenhar um papel muito relevante no que respeita ao aprofundamento dos valores democráticos na sociedade e é nesse sentido que apontam vários documentos estruturantes da ação educativa.

---

<sup>21</sup> A este respeito, Rüsen defende que, atualmente, o etnocentrismo “parece ter abdicado de sua violência interna e agressividade sobre os outros: é a estratégia amplamente difundida da autovitimização. Ser uma vítima torna alguém inocente; e frente ao permanente sofrimento na experiência histórica a culpa e a responsabilidade por este sofrimento são colocadas no conceito de alteridade” (2009, p. 176). Evoca-se este conceito porque, em grande medida, pode ser personagem principal, ou pelo menos fator que provoca ou acicata grande parte dos discursos e práticas de ódio a que se alude no início do capítulo.

<sup>22</sup> David Justino adianta que “Há, porém, um pressuposto da cidadania que nem sempre é considerado: a civilidade. Civilidade define-se de forma simplificada como o conjunto de normas de convivência entre os diferentes membros de uma sociedade organizada. Trata-se de regras interiorizadas e maioritariamente aceites como requisito da vida social, integrando não só os valores, princípios que orientam o comportamento dos indivíduos, mas também as normas de conduta que disciplinam a actividade desses indivíduos.” (2016, p. 178)

O desenvolvimento da consciência histórica é, por isso, indispensável, pela reflexão que gera em torno das valências do saber histórico, para além dos conhecimentos que se pretende que os alunos adquiram. A relevância das competências a desenvolver e que levem os alunos a situar-se no tempo, a ganharem aptidões no sentido da interpretação do passado e a conseguirem definir um horizonte de expectativas que permita aprofundar valores humanistas e democráticos, revela que o conhecimento histórico tem a capacidade de oferecer aos alunos, e à Humanidade em geral, um potencial de futuro tolerante, integrador, respeitador das diferenças através de uma interpretação do passado e do futuro assente na multiperspetiva.

## “O passado em primeira mão”

*Dão-nos um bolo que é a história / Da nossa história sem enredo / E não nos soa na memória / Outra palavra para o medo / Temos fantasmas tão educados / Que adormecemos no seu ombro / Sonos vazios despovoados / De personagens do as-sombro*

Natália Correia

### Onde é que o passado foi visitar o presente?

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se na Escola Secundária D. Dinis (Chelas, freguesia de Marvila, Lisboa), a escola sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD). Deste Agrupamento<sup>23</sup> também fazem parte outros estabelecimentos escolares, como é o caso das escolas básicas de Marvila e Damião de Góis (2.º e 3.º ciclos), Professor Agostinho da Silva, João dos Santos, de Lóios, Luíza Neto Jorge e n.º 195 – Aquilino Ribeiro (Jardins de Infância e 1.º ciclo). Do pré-escolar ao ensino secundário, todos os ciclos de ensino estão presentes na oferta educativa do AEDD que inclui Cursos de Educação e Formação no Ensino Básico e, no Ensino Secundário, cursos Científicos e Humanísticos, Ensino Profissional e Educação e Formação de Adultos (AEDD, 2018, pp. 8–9).

A Escola Secundária D. Dinis situa-se numa zona periférica da cidade, com especificidades próprias que fazem dela uma Escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). O AEDD fundamenta, no *Projeto Educativo*, a sua ação de acordo com as orientações emanadas pelos decretos-lei n.º 75/2008 de 22 de abril<sup>24</sup>, n.º 137/2012 de 2 de julho<sup>25</sup>, n.º 54/2018 de 6 de julho<sup>26</sup> e n.º 55/2018 de 6 de julho<sup>27</sup>. Também norteiam a atividade pedagógica do Agrupamento o Despacho 6478/2017 de 26

---

<sup>23</sup> Este agrupamento escolar resultou da junção entre a Escola Secundária D. Dinis e o Agrupamento de Escolas de Marvila, em 2012, e, logo no ano seguinte, foram-lhe adicionadas as escolas que pertenciam ao Agrupamento de Escolas Damião de Góis. Este movimento de absorção de escolas ao Agrupamento resultou “[n]um dos maiores agrupamentos de escolas do país” (AEDD, s.d.).

<sup>24</sup> “Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (*Decreto-Lei n.º 75/2008*, 2008).

<sup>25</sup> “Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (*Decreto-Lei n.º 137/2012*, 2012).

<sup>26</sup> “Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva” (*Decreto-Lei n.º 54/2018*, 2018).

<sup>27</sup> “Este decreto-lei define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, 2018).

de julho<sup>28</sup> e as portarias n.º 223-A/2018 de 3 de agosto<sup>29</sup>, n.º 226-A/2018 de 7 de agosto<sup>30</sup> e a n.º 235-A/2018 de 23 de agosto<sup>31</sup>, além das *Aprendizagens Essenciais*<sup>32</sup>, e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania<sup>33</sup> para a qual foi constituído um grupo de trabalho através do Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio<sup>34</sup>.

De acordo com números relativos ao ano letivo de 2017-2018, esta escola tinha, aproximadamente, 1000 alunos (354 no Ensino Básico, 330 no Ensino Secundário e 323 no Ensino Profissional) (República Portuguesa, s.d.a, s.d.b, s.d.c). A comunidade discente é muito heterogénea, oriunda, em particular, de bairros da freguesia de Marvila, designadamente da Zona J, Bairro do Armador e dos Loios, pese embora a presença, cada vez mais significativa, de alunos oriundos de outros locais exteriores à freguesia de Marvila e mesmo ao concelho de Lisboa com “condições socioeconómicas mais favoráveis” (AEDD, 2018, p. 11). A presença destes alunos prende-se, de acordo com o *Projeto Educativo* do AEDD, com a existência de “alguns Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais” que atraem estudantes de concelhos como os de Loures, Vila Franca de Xira ou Odivelas. Também o Alto Comissariado para os Refugiados tem sido responsável pela colocação de alunos vindos de países africanos, designadamente dos espaços francófono e anglófono, do Médio Oriente, além de comunidades imigrantes do Brasil, China, Paquistão e Angola (AEDD, 2018, p. 11).

A presença de alunos provenientes de meios heterogéneos, por exemplo, dos pontos de vista cultural ou linguístico, mas com condições socioeconómicas menos

---

<sup>28</sup> “Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (*Despacho n.º 6478/2017*, 2017).

<sup>29</sup> “Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (*Portaria n.º 223-A/2018*, 2018).

<sup>30</sup> “Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (*Portaria n.º 226-A/2018*, 2018).

<sup>31</sup> “Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (*Portaria n.º 235-A/2018*, 2018).

<sup>32</sup> “As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Direção-Geral da Educação, s.d.)

<sup>33</sup> “A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (República Portuguesa, 2017, p. 1).

<sup>34</sup> “Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (*Despacho n.º 6173/2016*, 2016).

desfavorecidas do que as dos oriundos da freguesia de Marvila<sup>35</sup> não impede que a escola assuma como desafio romper com o “círculo de baixa escolaridade familiar, permitindo que todos tenham condição real de aceder ao ensino Secundário e concluí-lo” (AEDD, 2018, p. 11).

### **O passado em primeira mão? Mas, para quem?**

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada incide sobre o trabalho desenvolvido com os alunos da turma 12.º H1. De acordo com os dados facultados pelo professor orientador na escola cooperante, que acumulava estas funções com a de Diretor de Turma, o 12.º H1 era composto por 17 estudantes (13 alunas e quatro alunos), a média de idades situava-se nos 16,8 anos (a 15 de setembro de 2020, quatro alunos tinham 18 anos, sete tinham 17, cinco tinham 16 anos e um/a aluno/a 15 anos), todos de origem portuguesa, dos quais oito beneficiavam da Ação Social Escolar.

Mais de metade dos alunos (52,9%) apresentava retenções no seu percurso escolar e, destas, quatro verificaram-se ao nível do ensino secundário (10.º ano). Apenas cinco alunos (29,4%) declararam aprender melhor nas aulas, cinco (29,4%) afirmaram que História A era a sua disciplina favorita e três (17,7%) que era a de que menos gostavam. No que respeita ao uso de computador, 13 (76,5%) alunos revelaram não possuir.

Da turma, 76,5% (13 alunos/as) declarou pretender progredir os estudos e 82,4% (14) consideravam-se alunos de nível Médio, dois (11,8%) de nível Fraco e um (5,9%) de nível Bom. Esta autoavaliação dos alunos correspondeu às suas classificações que apresentavam resultados medianos, indo ao encontro das suas declarações quando 52,9% (nove alunos) afirmaram que estudavam apenas na véspera dos momentos de avaliação a que se devem somar os 11,8% (dois alunos) que declararam que raramente estudavam<sup>36</sup>.

Esta turma apresentava poucos casos de indisciplina, mais de metade dos alunos/as manifestava desinteresse durante as aulas e, de acordo com a avaliação do professor orientador e do núcleo de estágio, são intelectualmente capazes, mas, na maioria dos casos, revelavam pouca vontade em aprender.

---

<sup>35</sup> Apesar desta realidade, 60% dos alunos do AEDD são beneficiários dos escalões A e B da Ação Social Escolar (ASE). No *Projeto Educativo* do AEDD refere-se, inclusivamente, que mais alunos há que não sendo beneficiários da ASE “manifestam iguais carências” (AEDD, 2018, p. 11).

<sup>36</sup> Não será despidendo correlacionar esta realidade com o facto de 76,5% da turma (13 alunos) alegar que não tem quem os ajude durante o estudo e ainda com a formação académica dos pais, onde apenas um pai (5,9%) e três mães (17,6%) frequentaram o ensino secundário.



## Como é que o passado vai à Escola?

As estratégias desenvolvidas com o 12.º H1 foram delineadas seguindo sempre uma perspetiva de diálogo entre professor estagiário, professor orientador na escola cooperante, núcleo de estágio e os próprios alunos. O objetivo de uma partilha na tomada de decisões, seguindo esta estratégia de compromisso entre os diversos atores envolvidos, pretendeu promover soluções acordadas entre os implicados, em que todos – os alunos em especial – tivessem uma palavra a dizer e pudessem propor sugestões para a melhoria das atividades<sup>37</sup>. Fez-se por perseguir três objetivos enunciados por Laborinho Lúcio que devem ser o esteio do ensino-aprendizagem<sup>38</sup>. As sugestões propostas foram praticamente todas aceites, dada a sua pertinência e carácter construtivo e enriquecedor, em estreito respeito com os documentos estruturantes do AEDD<sup>39</sup>.

A estratégia adotada consistiu, numa primeira fase, em questionar os alunos se considerariam pertinente e enriquecedora a presença de um convidado em sala de aula ao qual pudessem, com orientação do professor, colocar perguntas sobre a perseguição

---

<sup>37</sup> Esta estratégia tenta corresponder ao pensamento de Álvaro Laborinho Lúcio, quando questionou se “[...] poderá educar-se para os Direitos Humanos sem que antes se tenha inscrito na identidade e nas práticas do quotidiano da escola exatamente uma cultura dos direitos? Não uma cultura [...] que anule a exigência, o sentido de responsabilidade, a disciplina, o respeito pela hierarquia, mas uma cultura que estimule a solidariedade, que desenvolva o sentido de cada um na sua projeção no outro e que permita, assim, logo no interior da escola, uma efetiva aprendizagem da inclusão, contra a exclusão.” (2013, p. 238). Costa & Martins apontam baterias no mesmo sentido quando determinam que “a sociedade espera que seja também no espaço escolar que os alunos recebam a transmissão da *civitas*. Apesar de reconhecermos que o papel dos pais e da família é importante na transmissão de comportamentos cívicos às crianças e jovens, consideramos que a escola é uma instituição importante e que ajuda a guiar os alunos para práticas de uma cidadania ativa e sustentável” (2019, p. 6), bem como António Nóvoa ao referir que “[...] não há cidadania se os alunos não aprenderem, se não formos capazes de integrar todos numa escola com regras claras e democráticas de funcionamento, se a escola não comunicar com o exterior e não prestar contas do seu trabalho à sociedade. Dito de outro modo: não podemos pregar cidadania, sem sermos cidadãos. Impõe-se uma abordagem pragmática (e não retórica)” (2009, p. 68). Nesta senda, o meio escolar e a disciplina de História em concreto, apresentam-se como um “meio privilegiado de formação de identidades colectivas, condição necessária à aceitação de um espaço de deliberação comum, indispensável ao funcionamento das democracias contemporâneas. Os saberes escolares são um modo particular de socializar e edificar uma cultura de respeito. As ciências históricas e as demais ciências humanas ao estudarem as sociedades passadas e presentes, constituem o pivot de edificação desse dispositivo” (Freitas, 2008a, p. 9).

<sup>38</sup> Cf. “Parece, assim, que na estrita relação entre o ensino e a aprendizagem importará prosseguir um triplo objetivo, centrado no saber pensar, privilegiando o conhecimento e a reflexão crítica; no saber escolher, valorizando a autonomia pessoal e a responsabilidade; e no saber fazer, dando corpo, agora sim, à importância da técnica e das competências” (Lúcio, 2013, p. 233).

<sup>39</sup> Cf. o *Projeto Educativo* do AEDD: “Temos vindo a dar especial ênfase à promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, com base no trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens. Para que tal se concretize não podemos descuidar a autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, as necessidades, os interesses e preferências, a expressão da identidade cultural e linguística dos alunos, instituindo oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões, o exercício da cidadania ativa, de participação social, em cenários de partilha, de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.” (AEDD, 2018, p. 5).

política durante o Estado Novo português<sup>40</sup>. Aquando da colocação da pergunta aos alunos considerou-se importante que tivessem presente que receber um convidado em contexto de aula implicaria trabalho de preparação pelo qual teriam de se responsabilizar através da elaboração de questões a colocar ao convidado<sup>41</sup> e, ainda, de diversas tarefas de ordem iminentemente prática de organização da sessão. Os alunos responderam positivamente e, quando confrontados com o facto de a sessão contar com mais duas turmas de 12.º ano, não levantaram qualquer entrave que levasse à inviabilização da iniciativa.

Desta feita, esta perspetiva de trabalho coaduna-se com os princípios plasmados no *Projeto Educativo* do AEDD, nomeadamente no que concerne às estratégias conducentes para a edificação de uma “escola aberta<sup>42</sup>, transformacional<sup>43</sup> e inclusiva”<sup>44</sup> (AEDD, 2018, p. 4). É ainda concordante com o *Perfil dos Alunos*, mormente no que diz respeito ao recurso a diferentes formas de trabalho a desenvolver com os alunos; ao aprofundamento de “atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares”; à análise crítica de diversos tipos de fontes de informação; ao desenvolvimento de iniciativas que potenciem as competências dos alunos com o objetivo de se defrontarem com diferentes visões do mundo, por forma a

---

<sup>40</sup> Na realidade, esta foi uma segunda hipótese. A situação excecional que se viveu – e vive – no contexto da pandemia de covid-19 tornou impossível uma visita ao Museu do Aljube Resistência e Liberdade, em Lisboa. Verificando-se que no contexto escolar seria muitíssimo difícil, se não mesmo impossível, dado o apertar das regras de funcionamento interno das escolas, conseguir a inclusão no Plano de Atividades, por parte Conselho Pedagógico, ficou claro que uma outra estratégia teria que ser equacionada. Nesse sentido, em virtude de o estagiário já ter tido contacto com José Pedro Soares, que antes revelara demonstrar características de comunicação ímpares, descrevendo com minúcia e forte cunho afetivo e emocional toda a sua experiência de resistência ao salazarismo, do quotidiano carcerário, bem como das torturas sofridas, a alternativa estava encontrada, não se registando qualquer oposição do Núcleo de Estágio ou da Direção do AEDD. Antes pelo contrário, a vinda de um convidado à Escola foi gentil e prontamente recebida por todos os intervenientes. Vd. Anexo V, p. xxxv.

<sup>41</sup> Vd. Anexo VI, pp. xxxvi-xxxviii.

<sup>42</sup> No que respeita a esta característica, incluem-se as “parcerias e projetos formativos que valorizem conhecimentos, capacidades e competências desenvolvidas pelos discentes, docentes, agentes educativos e na cooperação/colaboração entre instituições/empresas/autarquias” (AEDD, 2018, p. 4), onde se enquadra a realização da corrente Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do protocolo assinado entre a Direção da escola e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>43</sup> Neste particular, destacam-se as “atividades e promovendo a motivação [...] [que visam] promover a sustentação das relações, da cooperação e do espírito de equipa, contando necessariamente com agentes exteriores à Escola” (AEDD, 2018, p. 4). A organização, por parte dos alunos e do núcleo de estágio, de uma sessão que incluía a vinda de um convidado à escola corporiza a lógica transformacional que se assume como um dos pilares da escola.

<sup>44</sup> Como uma escola inclusiva, no *Projeto Educativo* do AEDD pode ler-se que “Continuamos a apostar na construção de uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, vislumbrem soluções que lhes permitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua integral inclusão social” (AEDD, 2018, p. 4).

que possam intervir aberta e refletidamente; dar valor, no quadro da avaliação, do trabalho desenvolvido tendo em conta a “a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (Ministério da Educação, 2017, p. 31).

De forma mais pormenorizada, parece ser possível atestar que a vinda de um convidado à Escola com o necessário envolvimento dos alunos pode desenvolver competências em diversas áreas, nomeadamente no âmbito das “linguagens e textos”, “informação e comunicação”, de “raciocínio e resolução de problemas”, do desenvolvimento do “pensamento criativo”, do “relacionamento interpessoal” e do “desenvolvimento pessoal e autonomia” (Ministério da Educação, 2017, pp. 21–26). A atenção às competências a desenvolver pode funcionar, como aconselha Ferreira, como estímulo aos docentes no sentido do reequacionar das estratégias a desenvolver por forma a que se foquem no desenvolvimento de competências do saber histórico dos alunos (2009, p. 129)<sup>45</sup>.

Como se verá mais adiante, recorreu-se ainda ao contributo das ideias prévias dos alunos, fazendo por rentabilizá-las nas aulas desenvolvidas com diversos suportes textuais e audiovisuais.

### **Um antifascista e dezassete alunos entram numa sala...**

Assumindo que a “dificuldade para entender a sua realidade como parte e consequência de um processo histórico-social que os envolve [aos alunos]” e, seguindo as propostas de Schwarztein (2001), os testemunhos orais parecem gerar boas condições de aprendizagem mostrando que a História tem protagonistas “com vidas, não só de reconhecidos ou famosos” corporizando uma “história mais inclusiva”, que leve os alunos a compreenderem que “toda a experiência humana é relevante para o conhecimento histórico”, conduzindo, desejavelmente, ao desenvolvimento de competências ligadas ao questionamento e análise crítica e fundamentada. Os depoimentos permitem transportar quem os ouve para a realidade concreta das experiências de quem é entrevistado, ou seja,

---

<sup>45</sup> Judite Gonçalves de Freitas desenvolve esta questão quando refere que “A matriz disciplinar das ciências históricas impõe um método particular de exercício profissional que implica o recurso a técnicas específicas, noções operativas e formas expressivas apropriadas que constituem competências importantes na sociedade da informação e do conhecimento. Aliás, não será de todo despropositado reflectir sobre as ferramentas intelectuais (hoje ditas competências) que a História, como disciplina instrutiva pode facultar na seriação e utilização da informação, bem como na experiência do conhecimento procurando ir de encontro a algumas práticas cívicas e (neo)tecnicistas do cidadão actual” (2008a, p. 9).

abrem portas para a compreensão da “construção que cada indivíduo elabora a partir de uma realidade cognoscível” (Santos, 2005, p. 6).

Todavia, para além do facto de os testemunhos serem portadores de um notável manancial de informação, pode ainda registar-se o aprofundar das competências pessoais e de cidadania<sup>46</sup>, favorecendo a inclusão dos sujeitos que testemunham que, por circunstâncias de diversa ordem, poderão estar alheados da cena pública<sup>47</sup>.

Apostar em estratégias de ensino-aprendizagem que implementem uma prática de trabalho com testemunhos ou fontes orais pode apresentar-se como vantajosa (Blume, sem data, p. 1), quer para o ensino da História, quer para a aprendizagem sobre *questões socialmente vivas* onde se incluem os passados dolorosos que podem conferir maior pluralismo à sala de aula, tornando o currículo menos “unívoco” (Gil & Mesquita, 2020, p. 3). No mesmo sentido, Nadine Fink assume que os “testemunhos respondem também à finalidade educativa de prevenir, para as novas gerações, a repetição de atos de desumanidade semelhantes àqueles evocados pelas testemunhas. Evocar, por exemplo, os mecanismos do nazismo e “a banalidade do mal” bastaria, de algum modo, para prevenir a adesão a um novo Estado totalitário e criminoso” (2008, p. 162)<sup>48</sup>. Trata-se de

---

<sup>46</sup> Em relação à realidade brasileira, Tatyana Maia defende “[...] a importância do ensino dos passados dolorosos como instância necessária ao tratamento dos legados autoritários pela sociedade. A possibilidade do bom uso da memória, seu carácter exemplar, tal como proposto por Todorov, abre espaço para a compreensão dos direitos humanos como uma conquista da cidadania. Faz-se urgente, numa sociedade em que a violência e a repressão possuem um elevado índice de tolerância, ultrapassar o discurso retórico da defesa dos direitos humanos. [...] A análise dessa violência no tempo, o uso da memória das vítimas através dos seus testemunhos, a iconografia e a filmografia favorecem a reflexão e podem sensibilizar as futuras gerações, superando a indiferença diante da violência praticada contra o “Outro”. Assim, o “Outro” pode se transformar em “nós”, numa apropriação de sentido apresentado por Elizabeth Jelin: um “nós que não separa mais “nós” e o “Outro”, mais (mas, em vez de mais?!) inclui o “Outro” em nós” (2016b, pp. 282–283).

<sup>47</sup> “Por que buscamos fontes orais? Por que trabalhamos com elas? Não só porque as pessoas que entrevistamos possuem informações de que precisamos, que nos interessam. É mais do que isso. É porque há uma relação profunda, uma relação muito intensa, entre a oralidade e a democracia. Todos os meios de comunicação, do scanner ao computer (está assim no original??), excluem uma parte da humanidade. Há pessoas que não sabem escrever ou ler; há pessoas que não manejam o computador; porém a voz, a oralidade, é um meio de comunicação que todos os seres humanos possuem e, de alguma maneira, controlam” (Portelli, 2010, p. 3).

<sup>48</sup> Em perspectiva concordante, António Guerreiro (2021) declarou que “A contaminação da historiografia pela memória (depois de as ciências sociais, nas suas elaborações mais ambiciosas, terem tentado separá-las) tornou-se um modelo e até um imperativo quando, a propósito do nazismo, se começou a falar de um “dever de memória”. E esse modo de representação do passado pela memória, tornado imperativo em relação a um acontecimento extremo que é um “passado que não passa” (e aqui entra em acção um outro conceito que a historiografia adoptou: o conceito de trauma) tornou-se uma categoria muito comum no discurso da história”. Na mesma linha, Santana & Pinheiro também justificam a importância da memória no sentido de uma nova escrita e ensino da História: “Posto a repercussão dos eventos traumáticos vivenciados mundialmente no século XX, as ciências humanas investiram fortemente nos estudos memorialísticos a parte da década de 1980, resultando em uma renovação epistemológica nos modos de escrever e de ensinar História. Nesses aspectos, pudemos (é pudemos ou podemos?!) identificar a retomada de um apelo

acompanhar o narrador para dentro da realidade que narra, o que “indica um envolvimento muito mais profundo, político e pessoal, que aquele do narrador externo” (Portelli, 2012, p. 38) e os alunos têm o direito de viver essa experiência. O papel do professor deve implicar um imperativo esforço em criar oportunidades tão especiais quanto possíveis.

Este tipo de abordagem revela-se necessária quando consideramos as conclusões tiradas por Marília Gago ao afirmar que “[n]ão se vislumbraram ideias entre os professores e futuros professores de História que se pudessem considerar próximas do tipo de consciência histórica proposta por Rüsen (2015, 2012) designado por consciência histórica crítica” (2016a, p. 91). Luiz Blume afirma a relevância que as fontes orais constituem enquanto possibilidade para trabalhar temas contemporâneos convidando, sincronicamente, a que os educandos experimentem o sentido crítico (Blume, sem data, p. 6). O “preso político do Estado Novo”, enquanto fonte histórica, permite que os alunos compreendam que a História não é feita somente por personalidades de renome, integrando no protagonismo histórico gente *anónima*<sup>49</sup> (sem data, p. 13). Por outro lado, sublinha-se que a história oral tem um poder que, não só humaniza os sujeitos, a sua história e o seu contributo para o objeto em estudo, mas, ao mesmo tempo, retira-lhes a carga de exotismo imposta por terceiros e que, de uma forma ou de outra, lhes retira humanidade (Blume, sem data, pp. 6–7).

O depoimento tem também a valência de despertar a sensibilidade dos alunos para temas tão sensíveis como a repressão e o sofrimento causados pela conquista pela liberdade e o seu entendimento acerca da relação causal entre a sua obtenção e a ação de vários setores políticos e sociais para que se tornasse uma realidade. Nesse sentido,

---

moral à disciplina por intermédio do dever de memória, bem como a desconfiança relacionada à ordem cronológica do tempo linear” (2018, p. 72).

<sup>49</sup> Jim Sharpe apelida a história da gente comum como *a história vista de baixo* declarando que esta “ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” em contraste com uma História mais tradicional e centrada “desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes (1992, pp. 62, 40). Com efeito, *a história vista de baixo* possui, segundo o autor, duas valências que não são despreciables: corrige a história centrada nas elites e enriquece o debate e a produção historiográficas através da abertura de uma “possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”, o que oferece a possibilidade de incluir os grupos sociais que antes não tinham qualquer tipo de protagonismo apesar do contributo dado em relação ao futuro e presente históricos (Sharpe, 1992, pp. 53–54, 59–60). Na mesma perspectiva, Barros & Queiroz afirmam que “ao privilegiar o estudo tradicional fundamentado nos eventos políticos ou heróicos, os alunos acabam desconhecendo a história da sua cidade, do seu bairro, da sua escola, ou mesmo a memória das manifestações da cultura do seu lugar. O resultado é a formação de uma sociedade que não conhece seu passado mais próximo e por isso se tornar incapaz de reconhecer a sua própria cidadania” (2012, p. 3).

procurarão criar-se condições favoráveis para o desenvolvimento do espírito crítico, da consciência histórica e do pensamento histórico nos alunos fazendo com que as “aulas de História não sejam monótonas, enfadonhas e dissociadas da realidade” (Blume, sem data, p. 6).

O depoimento de um convidado em aula tem ainda o poder de articular três “temporalidades”: “o passado do presente (a historicidade), o presente do passado (a incerteza e a imprevisibilidade) e o passado do passado (o não-acontecido)” (Fink, 2008, p. 159). O indivíduo, enquanto ser cultural e transmissor de cultura, é também um veículo de património a que acrescentará as suas próprias, e novas, contribuições (Rosário, 2014, p. 1) e, também por isso, propõe-se a exploração de um recurso fundamental para a construção da perspectiva e prospetiva da História: a memória que “é necessária à atualização da percepção da realidade, e é o que torna possível a compreensão das transformações operadas na sociedade. Um relato, fundado na memória, é uma forma de superar esquecimentos, de reelaborar significações e (re)estabelecer relações com o passado, permitindo apreender a dinâmica da própria sociedade” (Santos, 2005, p. 5). Com efeito, e por esta via, promove-se o diálogo intergeracional que se pretende que contribua para a “construção identitária dos alunos para fazê-los aderir a uma memória coletiva da qual eles se tornam, por sua vez, portadores, por intermédio da sua experiência pessoal” (Fink, 2008, p. 165).

Fábio Mesquita afirma que o desenvolvimento de atividades relacionadas com a história oral no ensino da história potencia o desenvolvimento de competências linguísticas, quer no campo da oralidade como da escrita, dado a palavra adquirir a centralidade no processo de exposição de ideias, de escrita das questões e de realização da própria entrevista (2018, p. 67). Mas, mais do que isto, a fonte oral patrocina o debate, a cooperação e a consciência social nos educandos. Do que se fala é da “produção do conhecimento histórico escolar” ultrapassando o “uso tradicional da fonte histórica como simples ilustração do conteúdo apresentado, favorecendo a sua utilização como documento de construção do conhecimento histórico pelos alunos e professores em sala de aula (Maia, 2017, p. 133)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> No mesmo sentido se alinham Ferreira & Delgado ao defender que “A história oral tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções de memória individual e coletiva. São diferentes sujeitos e testemunhas da história que, estimulados por historiadores e profissionais de áreas afins à história, relatam suas experiências de vida, que se convertem em documentos passíveis de crítica e

Por tudo isto, o testemunho de José Pedro Soares reveste-se de uma importância fulcral. Em primeiro lugar, porque combate o esquecimento<sup>51/52</sup>, em segundo, porque é um complemento aos conteúdos dos manuais escolares<sup>53</sup> e, por fim, porque é um potenciador da consciência e empatia históricas. É precisamente o que demonstram os relatos dos alunos<sup>54</sup> em relação à experiência que viveram em sala de aula com a presença de José Pedro Soares:

*Foi muito importante ter tido a possibilidade de assistir presencialmente ao testemunho de um ex-presos político durante o salazarismo pois foi uma maneira muito interessante e criativa de entender melhor a matéria e a realidade daquela altura. E em certa parte influenciou algumas pessoas em relação à sua opinião política. E na minha opinião todos os alunos deviam ter a mesma oportunidade de ouvir um testemunho de um ex preso [sic] político da altura do Estado Novo (salazarismo). (A16, Q2)*

*Eu acho que aprendi com o testemunho de José Pedro Soares foi quase tudo, obvio que haviam [sic] coisas que já sabia com base nas aulas, mas outras que só ficaria a saber com alguém que tenha vivenciado aquilo. (A3, Q1)*

---

análise. Em outras palavras, narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes que podem contribuir para o melhor embasamento da história do tempo presente” (2014, p. 9). Perspetiva concordante apresentam Santana & Pinheiro: “Associa-se também à esta particularidade a introdução das fontes orais para a compreensão dos eventos ocorridos, ressaltando a importância das narrativas dos sobreviventes com o propósito político do não esquecimento, além do mais —justificadas pela noção de que, para além das razões, aquilo que costumamos chamar de sentimentos também poderia assinalar uma maneira de ver e de se posicionar no mundo” (2018, p. 71); bem como Oliveira “Suscitadas, sujeitas à crítica do testemunho e cruzadas com outro tipo de fontes, as memórias representam um contributo essencial e, muitas vezes, insubstituível para a análise dos problemas históricos, permitindo investigar novas questões, formular novas hipóteses e chegar a novos resultados. Com a utilização da história oral, é uma outra história que é possível” (2010, p. 152).

<sup>51</sup> Irene Pimentel afirmou que “40 anos após o 25 de Abril, não só muitos ex-presos ainda não falaram sobre a sua dolorosa e terrível experiência, não podendo – penso eu – escapar ao terrível trauma que mancha a sua memória, como persiste um processo de esquecimento entre os mais velhos e os mais novos relativamente ao que foi a ditadura, no século XX português” (2014, p. 9).

<sup>52</sup> A importância da memória dos passados dolorosos tem sido aprofundada por Tatyana Maia que advoga que “Os motivos que inibem a transformação das memórias acerca das violações dos direitos humanos no período da ditadura [militar brasileira] em memórias exemplares vêm sendo investigados por inúmeros pesquisadores. Eles apontam para a nossa dificuldade em ampliar o debate para camadas mais amplas da sociedade, ultrapassando as barreiras da memória literal, aquela em que o diálogo parece ficar circunscrito às experiências individuais e singulares das vítimas e seus familiares. É preciso ultrapassar a memória literal caminhar em direção à memória exemplar, gerando percepção de que aquelas experiências possam servir como exemplo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária de um Estado de direito efetivamente democrático. (2016b, p. 267)

<sup>53</sup> Alves & Ribeiro defendem “como fundamental” o recurso a “elementos exógenos à aula” de forma a fomentar uma participação mais ativa dos alunos (2016b, p. 40).

<sup>54</sup> Nas citações dos relatos dos alunos manteve-se a sua grafia, independentemente dos erros de ortografia, gramaticais ou de sintaxe.

*Ajudou-nos a compreender melhor certas partes da matéria, e ficamos a saber várias coisas que só saberíamos com alguém que passou por aquilo.* (A3, Q2)

Se “os ex-presos políticos trazem consigo cicatrizes da ditadura fascista que ainda hoje estão presentes no seu dia-a-dia” (Sousa, 2016b, p. vi), a(s) suas(s) memória(s) evocam um Portugal que atravessou durante o “século XX a mais longa ditadura do século na Europa [...] 48 anos de um regime de cunho autoritário e ditatorial, baseado no corporativismo e na supressão de direitos civis” (Cabreira, 2018, p. 63) que se socorreu de um distinto aparelho repressivo e opressivo<sup>55</sup>. Um regime que não hesitava em suprimir as liberdades “sob o manto diáfano da legalidade” e onde as mudanças impressas ao longo das mais de quatro décadas constituíam, sobretudo, aprimoramentos no aparelho repressivo (Farinha, 2019, pp. 121,123).

Aliás, a repressão salazarista terá sido o garante da longevidade do regime, quer através das diversas cadeias reservadas a presos políticos, incluindo o campo de concentração do Tarrafal em Cabo Verde, quer através do encarceramento e tortura dos membros dos setores oposicionistas – sobretudo dos militantes do Partido Comunista Português como José Pedro Soares – socorrendo-se de uma numerosa rede de informadores, agentes e mecanismos de vigilância que personificavam “os olhos e ouvidos do rei” (Farinha, 2019, pp. 125,129, 131). Tudo isto faz com que o salazarismo constitua um período e um regime político que encarna um passado doloroso português<sup>56</sup> que urge conhecer e aprofundar, inclusivamente por “respeito pela monumentalidade que a herança do passado assume para a nossa identidade” (Alves & Ribeiro, 2016, pp. 42–43). Esta questão as-

---

<sup>55</sup> “A repressão acabou por instaurar uma espécie de lei do silêncio, que abrangia várias formas de censura. A pior de todas era a autocensura, ou a censura do medo, sob a qual as pessoas viviam com medo da prisão, medo da agressão, medo de prejudicar os familiares e amigos, etc... (Gama, 2009). Para promover e fomentar este medo, Salazar criou a PVDE. Esta polícia tinha como objectivo primordial a repressão dos crimes políticos e sociais. Estava explícito na legislação que regia a PVDE que esta deveria reprimir o comunismo (Decreto-Lei nº 22992/1933; Pimentel, 2015)” (Sousa, 2016b, pp. 7–8). Pacheco Pereira aprofunda a questão referente à censura adiantando que “Só a Censura tinha uma história longa e exemplar para contar, mas não havia só Censura, havia falsificações, fake news, com a publicação pela Legião Portuguesa e pela PIDE de documentos falsos, disfarçados de verdadeiros. Era uma prática muito comum, que abrangia panfletos com assinaturas falsas, exemplares falsos de jornais clandestinos, e cartazes com imagens manipuladas [...]. Desde Salazar, mentindo publicamente sobre o assassinato de Delgado, ao legionário da esquina, a falsidade era o corrente. A falsidade, a calúnia e a difamação como instrumento de ataque aos opositores” (2021b, p. 11).

<sup>56</sup> “O período do Estado Novo, com as diversas facetas autoritárias e repressivas, garante um lugar de destaque nos momentos eleitos como merecedores de vergonha” (Alves & Ribeiro, 2016, p. 33).



sume-se com maior importância na proporção do aparente crescente desinteresse das camadas mais jovens por assuntos prementes da vida em sociedade<sup>57</sup> e o testemunho oral de um convidado como José Pedro Soares pode oferecer um aporte determinante da compreensão do sofrimento passado por sujeitos (Portelli, 2012, p. 31), neste caso, ligados aos setores oposicionistas ao salazarismo, bem como um importante instrumento na construção da cultura histórica dos alunos<sup>58</sup>. O testemunho em sala de aula de gerações como a de José Pedro Soares é tão mais importante quanto urgente porque pode oferecer aos alunos a oportunidade de privar diretamente com o relato das suas experiências, dada a fatal erosão do tempo que vai, por via do desaparecimento dos sujeitos, impossibilitando o contacto com essas pessoas (Cavalcanti, 2019, p. 170; Samara & Henriques, 2013, p. 7; Silva, 2019, p. 191).

Quando confrontamos as respostas dos alunos, concluímos que parecem ter entendido isso mesmo:

*Com o testemunho de José Pedro Soares eu aprendi “a ver” o “antigamente” com a perspectiva de um verdadeiro testemunho da ditadura salazarista. (A2, Q1)*

*Serviu para esclarecer ainda mais a ideia que a vida nem sempre foi algo que tivéssemos liberdade absoluta, a liberdade nem sempre foi um direito, e que as gerações mais antigas e lutaram muito para que as nossas gerações não tenham que passar pelo mesmo, sobre regimes ditatoriais [sic], sobre torturas, sobre a opressão à liberdade de expressão. Fez-me também ter mais noção do que o nosso país passou não à [sic] muitos anos atrás. Sabia que o Estado Novo foi um regime duro, mas não tinha a ideia de que era tão vil. (A12, Q2)*

---

<sup>57</sup> “Nos anos mais recentes, temos assistido a uma postura quer por parte de docentes, quer mesmo por parte de toda a estrutura social que, sugere ter progressivamente vindo a afirmar que os “novos” alunos aparentam demonstrar um maior desinteresse não só pela escola, mas também pelas questões da atualidade (políticas, sociais, informativas, entre muitas outras que não caberiam aqui elencar)” (Moura, 2019, p. 14).  
<sup>58</sup> Cf. “O que é a cultura histórica? É o epítome daquelas orientações da vida humana em que o passado desempenha um papel essencial. Estas orientações foram produzidas pela consciência histórica humana. As suas atividades constituem cultura histórica e realiza-se de formas muito distintas, por exemplo, em monumentos, memoriais, museus, estudos históricos, filmes históricos, comemorações públicas, feriados nacionais, ensino da história na escola, literatura histórica, historiografia profissional e popular. A cultura histórica também inclui as relações privadas com o passado, por exemplo, memórias pessoais, narrativas familiares sobre correlações intergeracionais entre o presente e o passado (Seixas, 2004; Karlsson, 2011; 2011a)” (Gago, 2016b, p. 167).

*Eu tinha na cabeça que tinha havido torturas e repressões mas não tinha ideia que tinham sido tão agressivas e violentas e isso foi a coisa que mais me chocou e que “aprendi”. (A6, Q1)*

*Foi muito importante para mim assistir a este testemunho pessoalmente, quando é uma pessoa a falar sobre o que lhe aconteceu e como as coisas eram durante o Salazarismo torna-se mais interessante, mais nítido na nossa cabeça e percebe-se melhor tudo. Gostei bastante e fico agradecida de ter tido esta oportunidade. (A7, Q1)*

*Acho que todos nós já sabemos e temos um pouco da percepção do que acontecia só que nunca tínhamos ouvido diretamente da boca de quem viveu nesse tempo de monstruosidade. (A10, Q1)*

Estas respostas vão ao encontro das conclusões do estudo desenvolvido por Paredes & Maia<sup>59</sup>, designadamente no que respeita à necessidade de uma maior abertura das salas de aula “para as discussões epistemológicas que envolvem a produção do conhecimento histórico”. Esta abertura permite ultrapassar o campo de ação da “História ensinada à aprendizagem de conteúdos já sistematizados” no sentido da adoção “múltiplos suportes culturais que concorrem para a construção do pensamento histórico nas sociedades contemporâneas” (Paredes & Maia, 2016, pp. 68–71). Releva-se ainda a importância do recurso à História Oral<sup>60</sup> que, por vezes, se encontra subvalorizada<sup>61</sup> enquanto abordagem

---

<sup>59</sup> “Para a aprendizagem histórica, os testemunhos são lugares privilegiados na produção de sensibilidades que rompem a noção diacrônica do tempo. Eles nos colocam diante do desafio da interferência da memória na produção do conhecimento histórico. As experiências vividas, reelaboradas e ressignificadas pela memória no ato de rememoração constroem um tipo de narrativa sobre o passado, ainda que marcada pelos constrangimentos do presente. No entanto, os testemunhos são compreendidos pelos alunos como relatos fidedignos das experiências passadas, tornando presente a experiência que nos livros aparece circunscrita ao tempo passado. Tal como propõe Elizabeth Jelin, os testemunhos ao rememorem os sofrimentos vividos, trazem emoções que carregam consigo uma “verdade” considerada superior a qualquer abordagem científica ou política. Assim, os alunos valorizam os testemunhos, identificando neles os verdadeiros registros do passado: Aluno 5: Acho que é mais credível nós vermos as coisas, estarmos em contato com coisas antigas, por exemplo, os testemunhos de pessoas, ir a museus e assim, se calhar aprendíamos mais depressa do que estarmos só a ver um livro. Aluno 2: É como deixarmos de fazer... deixarmos de teoria e no fundo ouvirmos a prática. É ouvirmos o testemunho na primeira pessoa, faz-nos pensar como se fôssemos nós” (2016b, pp. 68–69).

<sup>60</sup> Esta abordagem é ainda mais importante quando temos em conta a definição de História Oral defendida por Luís Vidigal: “A História Oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre os aspectos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma história do vivido” (1996, p. 21).

<sup>61</sup> Ao pensamento de Alves & Ribeiro que associam ao “papel de relevo que [os professores do seu estudo] atribuem à história oral e ao contributo que o testemunho de entrevistados pode assumir demonstra uma inteira sensibilidade/abertura a campos que, por vezes, se encontram deflacionados no seu valor (como é o caso da história oral) (2016b, p. 42), cruza-se a perspetiva de Luís Vidigal quando afirmou que “sem que tenham sido abandonadas, as fontes orais perderam importância. Na produção historiográfica, o Positivismo e o Cientismo oitocentistas estipularam que o conhecimento do passado devia assentar em documentos

didática e pedagógica a desenvolver em contexto de aula<sup>62</sup>, tanto mais quanto o recurso a estas abordagens permite, além da consolidação do conhecimento histórico, o desenvolvimento de outras competências, tais como “de valorização da subjetividade, dos sentimentos e da experiência humana” (Alves & Ribeiro, 2016, p. 42). O desenvolvimento de estratégias pedagógicas em sala de aula em torno da História Oral pode constituir vantagens assinaláveis, tanto ao nível da “exploração polifacetada das várias dimensões da oralidade, que podem não só contribuir para ultrapassar impasses profissionais (do ponto de vista dos docentes)” como para superar a habitual passividade que é, com frequência, “colada” aos alunos do presente como “inviabilidade histórica”, e para promover na prática formas da tão falada ligação escola-meio”, permitindo superar o cenário habitual com que as aulas de História podem ser vistas<sup>63</sup> (Vidigal, 1996, p. 43,45).

Neste âmbito revela-se importante sublinhar algumas respostas dos alunos face à importância superlativa em que consideram o testemunho face ao manual escolar:

*Fez-nos ver as coisas de outra maneira e ter um testemunho de alguém que o viveu e não do manual [...]. Foi importante porque pelo manual e powerpoints etc. não conseguimos perceber o que realmente estas pessoas sentiram ao serem torturadas e reprimidas e o testemunho pessoal de José P. Soares fez-nos ver de forma clara, realista e transparente as suas experiências marcantes que transformaram a sua vida. (A5, Q2)*

*Com base no testemunho presencial de José Pedro Soares, aprendi que por detrás da simplicidade apresentada no livro [manual] sobre o Estado Novo, existe muito mais a ser falado, algo que só pode ser explicado por pessoas que vivenciaram o momento. (A8, Q1)*

---

escritos – e tanto maior seria o seu valor quanto fosse a proximidade que possuísem em relação ao acontecimento: o oral é paulatinamente “remetido” para o campo da Etnologia, do estudo das sociedades sem escrita – fossem pastores africanos ou camponeses iletrados europeus” (1996, pp. 22–23). Estas óticas justificam as causas que conduziram ao afastamento registado nas salas de aula em relação ao recurso dos testemunhos orais, ao mesmo que tempo que atestam a sua necessária utilização didática.

<sup>62</sup> É importante levar em linha de conta que o modelo de aula expositiva pode dissipar o interesse discente e, nesse contexto, a História Oral constitui uma opção que reveste de significados a aprendizagem da História, uma vez que constitui importantes valências no âmbito da memória, quer individual, quer coletiva (Barros & Queiroz, 2012, p. 1).

<sup>63</sup> Sobre este assunto Moura desenvolve que “a História é comumente vista como uma disciplina antiga, mas sem o “efeito imediato” a que os jovens estão acostumados. Enquanto parte integrante das Ciências Sociais e Humanas, o seu protagonismo e importância no quotidiano e no meio escolar e académico tem vindo a decrescer consideravelmente” (2019, p. 32).

*Foi muito importante, deu-nos a oportunidade de ouvir os acontecimentos na prespetiva [sic] de alguém que os viveu e não somente na prespetiva [sic] dos manuais escolares e do professor. (A17, Q1)*

*É muito importante ouvir-mos [sic] pelo que essas pessoas passaram pessoalmente, porque cada um tem a sua experiência do que aconteceu, então podemos aprender mais assim do que nos livros. (A9, Q2)*

A sensibilidade expressa pelos alunos vai, de certa forma, ao encontro do que manifestaram quando lhes foi pedido para ordenar as diferentes estratégias utilizadas em sala de aula para lecionar a temática referente à repressão do Estado Novo<sup>64</sup>. Entre as explicações do docente, textos distribuídos em aula<sup>65</sup>, textos do manual<sup>66</sup>, visionamento de vídeos com testemunhos de perseguidos pelo salazarismo<sup>67</sup>, apresentação *PowerPoint*<sup>68</sup> e o testemunho presencial de José Pedro Soares<sup>69</sup>, dos 16 alunos que responderam a estas questões, 11 consideraram o manual o instrumento menos importante<sup>70</sup>. Seguindo a or-

---

<sup>64</sup> Vd. Anexo VII, p. xxxix.

<sup>65</sup> Trata-se de um conjunto de seis textos distribuídos aos alunos. Primeiramente, apresentava-se um texto sobre os diversos grupos políticos perseguidos pelo Estado Novo (Pimentel, 2018); em segundo lugar, um trecho sobre a ação da polícia política (RTP, 2014); de seguida, uma resumida caracterização sobre o cenário que os presos podiam esperar no Campo de Concentração do Tarrafal (URAP, 2019); o testemunho de Cesaltina Feliciano (*Avante!*, 2002); um texto que versava acerca das consequências físicas e mentais após as torturas, e teve como base a análise às “consequências clínicas dos interrogatórios realizados pela PIDE/DGS” (Madeira, Farinha, & Pimentel, 2007, pp. 126–127); e, por último, encontrava-se um texto com um breve apontamento biográfico de José Pedro Soares (*O Mirante*, 2015). Vd. Anexo III, pp. vi-vi.

<sup>66</sup> Solicitou-se aos alunos, aquando da distribuição da seleção de textos a leitura, em articulação com o dossiê *Repressão e violência no Estado Novo* (Couto & Rosas, 2015, pp. 162–163).

<sup>67</sup> Este vídeo, com aproximadamente sete minutos, foi produzido pelo professor estagiário. Partindo dos vídeos disponibilizados no sítio da internet do Museu do Aljube Resistência e Liberdade, foram feitos vários cortes e colagens dos testemunhos de Domingos Abrantes, Conceição Matos, José Pedro Soares, Alfredo Matos e Diana Andringa de forma a que os alunos se pudessem familiarizar não só com os relatos de alguns dos presos do salazarismo, mas sobretudo de forma a poderem preparar, com base nas experiências visionadas, as perguntas a colocar a José Pedro Soares quando se deslocasse à Escola.

<sup>68</sup> Esta apresentação consistiu na transcrição de uma resposta de uma entrevista de António Ferro a António de Oliveira Salazar onde justificava as torturas infligidas pelo regime aos opositores como “meia dúzia de safanões a tempo nessas criaturas sinistras” (Salazar, 1932), seguida de uma gravura do jornal *A Verdade* de janeiro de 1934 (Caldeira, Rosas, & Farinha, 2018, p. 76) que ilustra as várias práticas de tortura levadas a cabo pelo salazarismo, comparando-o aos regimes nazi-fascistas alemão e italiano. Segue-se um quadro elaborado pelo professor estagiário baseando-se no texto *O regime, a PIDE e as suas vítimas* (Negreiros, 2014). Posteriormente, demonstram-se as diferentes sequelas, quer imediatas, quer a médio e longo prazo das torturas das polícias políticas do regime (PVDE, PIDE e DGS) (Caldeira et al., 2018, p. 77), posteriormente segue-se uma breve biografia de Militão Bessa Ribeiro, baseada na disponível no sítio do Museu do Aljube (Museu do Aljube Resistência e Liberdade, sem data) acompanhada de imagens de uma das suas cartas escritas com o seu próprio sangue e do seu cadáver (PCP, 2010, pp. 22–23, 33) após a greve de fome que o conduziu à morte. Vd. Anexo IV, pp. viii-xxxiv.

<sup>69</sup> Ocorrido durante a manhã de 8 de janeiro de 2021 no auditório da Escola Secundária D. Dinis.

<sup>70</sup> De 1 a 6, onde 1 significa a estratégia mais importante e 6 a menos importante, 11 alunos classificaram o recurso ao manual como a estratégia menos importante (6), dois a segunda menos importante (5), um a terceira (4) e dois com 2 pontos.

dem crescente do que os alunos consideram mais importante no que respeita à sua aprendizagem, a seguir ao manual surgem os textos distribuídos em aula<sup>71</sup>; prossegue a apresentação *PowerPoint* que os alunos ponderaram ser pouco significativo<sup>72</sup>; com maior equilíbrio em matéria da ordenação conferida pelos discentes apresenta-se o vídeo com testemunhos<sup>73</sup>. Nos lugares cimeiros situam-se as explicações do professor estagiário<sup>74</sup> e o testemunho presencial de José Pedro Soares<sup>75</sup>.

A oralidade direta, tanto do professor como de José Pedro Soares, goza de vantagem enquanto estratégia que, segundo os alunos, será mais proveitosa para a sua aprendizagem; indiretamente outra oralidade vem em terceiro lugar, a do vídeo com os testemunhos. Os textos, quer oriundos do manual, quer do cotejo do professor são os materiais menos preferidos, logo seguidos da apresentação *PowerPoint*. A leitura parece perder face à oralidade, como justificaram os alunos:

*Uma coisa é ler nos livros certos testemunhos, outra é podermos ver com os nossos próprios olhos. (A11, Q1)*

*[...] ao ouvir o que José Pedro Soares, ele disse coisa e explicou coisas, o que nos manuais ou até mesmo os professores não o conseguem falar, porque ninguém passou por aquilo que ele passou. (A15, Q1)*

Se o recurso à leitura parece não constar nas preferências dos alunos, o que pode constituir um problema no que respeita às competências que se espera que desenvolvam, uma visão menos inquieta pode justificar esta visão discente pela preferência por diferentes expressões da própria memória histórica que, segundo Marília Gago, “estão presentes em todos os domínios da cultura. A cultura histórica está, portanto, manifesta em diferentes dimensões” (2016b, p. 167). Se é verdade que a turma recorreu, durante o ensino

---

<sup>71</sup> Aqui, um aluno/a considerou ser o instrumento menos importante, sete o segundo menos importante, contudo, três alunos consideraram também ser a segunda forma de aprendizagem mais importante, quatro a terceira e um a quarta.

<sup>72</sup> Dois alunos julgaram ser a estratégia menos significativa, cinco a segunda menos importante, outros tantos a terceira menos importante. Apenas um/a aluno/a classificou como a segunda mais importante e três a terceira menos importante.

<sup>73</sup> Neste caso apenas dois alunos declararam ser a estratégia menos importante, tantos como os que julgaram ser a segunda menos importante. Por outro lado, outros dois afirmaram que se apresenta como a segunda mais importante, quatro como a terceira e seis como a quarta.

<sup>74</sup> 11 alunos consideraram ser a abordagem mais importante, três a segunda e dois a terceira. Será importante colocar estas respostas numa perspetiva algo relativizadora, uma vez que os alunos tiveram que se identificar no questionário, não devendo colocar-se de parte que as repostas dadas poderão tentar ir no sentido do agrado ao docente. Uma forma de procurar uma maior fiabilidade nestes resultados passará pela ausência da necessidade de colocação dos nomes dos alunos.

<sup>75</sup> Cinco alunos avaliaram o testemunho de José Pedro Soares como a estratégia que mais impacto teve na sua aprendizagem, sete classificaram-na em segundo lugar, uma em terceiro e três em quarto.

secundário, quase sempre ao manual como suporte de aprendizagem, não devem ser escamoteados outros instrumentos e suportes à sua aprendizagem para que não se caia numa aula monótona e pouco motivante. Talvez as suas repostas reflitam isso mesmo.

A escolha de estratégias que rompam com o cenário comum das aulas poderá potenciar o desenvolvimento do espírito crítico e capacitar os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico<sup>76</sup>, oferecendo-lhes uma História que não seja de “memória única monumentalizada, das verdades absolutizadas e inquestionadas” (Silva, 2019, p. 192) em aulas que fujam a uma monótona normalidade (Moura, 2019, p. 32). A adoção desta estratégia também parece potenciar a consciência histórica dos alunos pela conferência de significados ao passado coletivo português e que terá consequências nas leituras e atitudes face ao tempo presente (Silva, 2019, pp. 193–194).

### **O que pensavam antes... Permaneceu ou mudou?**

Antes de a turma receber José Pedro Soares e de se lecionarem os conteúdos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* correspondentes aos conhecimentos a desenvolver no tema *Portugal: o Estado Novo*<sup>77</sup>, foi aplicado um questionário<sup>78</sup> aos alunos com o intuito de aferir as suas ideias prévias.

Quando questionados sobre o nome da polícia política em Portugal, doze alunos responderam o nome mais conhecido das polícias políticas do regime (PIDE)<sup>79</sup>, um/a aluno/a respondeu que não sabia, outro/a que se tinha esquecido da designação e outro/a ainda enunciou características da polícia política sem designar o seu nome. No segundo

---

<sup>76</sup> Levando em linha de conta o ponto de vista anglo-saxónico que convida a um pensamento que dita que a pesquisa histórica pode ser levada a cabo por “pessoas comuns”, não sendo imprescindível que seja tarefa exclusiva de historiadores (Ichikawa & Santos, sem data, p. 3). Nesta linha, o recurso ao testemunho em contexto de aula potencia a percepção ao aluno enquanto “sujeito ativo da sua própria História, reforçando a construção da sua cidadania” (Barros & Queiroz, 2012, p. 1).

<sup>77</sup> Designadamente: “Explicar o triunfo das forças conservadoras e a aproximação do regime português ao modelo fascista italiano; [...] Reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas.” (Ministério da Educação, 2018, p. 9). Vd. Anexo I, pp. ii-iv.

<sup>78</sup> Este questionário foi composto por sete perguntas: “1. Refira como se designava a polícia política da ditadura em Portugal (1933-1974); 2. Descreva como é que a ditadura em Portugal limitou a liberdade dos cidadãos; 3. Explícite, dentro do espectro político, se essa ditadura era de esquerda ou de direita; 4. Enuncie que indivíduos ou grupos eram perseguidos; 5. Durante a ditadura houve tortura em Portugal?; 6. Se respondeu afirmativamente, refira que torturas seriam essas; 7. Da ditadura resultaram vítimas mortais, fruto da sua oposição política?”. Este questionário foi aplicado a 15 alunos presentes nos dias 5 de janeiro de 2021 e 13 de janeiro de 2021, após a visita de José Pedro Soares à escola. Vd. Anexo II, p. v.

<sup>79</sup> Dois dos discentes responderam apresentando erros, no entanto e para efeitos de aferir os conhecimentos prévios consideram-se estas respostas no mesmo grupo, dado o fácil reconhecimento de uma das designações das polícias políticas do Estado Novo, a PIDE, que um/a aluno/ referiu como “PIB” e outro/a como “PID”.

questionário, estes números apresentaram melhorias, dado que dos 15 estudantes, 14 responderam corretamente e apenas um/a designou características da polícia política sem a nomear.

No que concerne à questão referente à forma com que a ditadura teria limitado as liberdades dos cidadãos, os 15 discentes responderam de oito formas diferentes: seis afirmaram que o fazia cerceando a liberdade de expressão; dois simplificaram respondendo que o fazia através da limitação das liberdades, sem especificar quais; dois referiram que o regime oprimia os cidadãos por via da proibição da livre expressão e da perseguição aos opositores políticos; um sustentou a sua resposta na limitação do direito de voto e dos direitos das mulheres; um que seria *através do medo*; outro *não me recordo*; outro não respondeu e, por fim, um estudante referiu que os cidadãos *não tinham direito a nada*. Após a visita de José Pedro Soares e as aulas relacionadas com esta temática, as respostas apresentaram menos cambiantes e maior solidez: seis alunos continuaram a defender que o regime limitava as liberdades através da limitação do direito de voto; quatro afirmaram que o fazia através da limitação da liberdade de expressão e da perseguição aos opositores; três referiram a proibição e perseguição de correntes políticas que se opusessem ao regime; um sustentou que seria através de práticas intimidatórias e outro que o fazia pela supressão do direito de voto.

Face ao espectro político em que o Estado Novo se enquadrava, no primeiro questionário oito alunos responderam que se situava à esquerda do espectro político, três que se situava à direita, três afirmaram desconhecer e um referiu que o regime era de extrema-direita. Já no segundo questionário, a mesma pergunta teve todas as respostas a irem no sentido de que o regime de Salazar e Caetano era de direita, denotando um sólido esclarecimento face às diferenças mais substantivas do espectro político.

Quando se solicitou que a turma identificasse os indivíduos ou grupos perseguidos pelo Estado Novo, seis alunos responderam, muito genericamente, que eram os opositores políticos ou os opositores de Salazar; cinco fizeram referência a grupos perseguidos pelo regime nazi<sup>80</sup>; dois que desconheciam; um fez menção a comunistas e liberais e outro não respondeu. Da segunda vez, já foram quatro, e não cinco, as respostas relacionadas com os grupos perseguidos pelo III Reich; também foram menos, agora cinco, as respostas

---

<sup>80</sup> Neste particular, é evidente a *contaminação* das matérias lecionadas anteriormente que se prenderam com os conteúdos relacionados o tema “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30” (Ministério da Educação, 2018, p. 8).

genéricas que mencionaram que eram os opositores políticos os grupos perseguidos; duas respostas referiram os militantes e opositores ligados ao Partido Comunista Português; três fizeram menção aos oposicionistas do PCP, bem como a outros setores oposicionistas, sem, contudo, referir quais; houve ainda uma resposta claramente descontextualizada e confusa que referia *deputados que estejam contra o Salazar, cidadãos, clero*. A evolução das respostas demonstra um conhecimento mais aprofundado do universo oposicionista ao Estado Novo<sup>81</sup> e uma diluição, ainda que ligeira, de respostas genéricas e descontextualizadas.

No que respeita à pergunta se houve tortura durante o período do Estado Novo, todas as respostas, do primeiro e do segundo questionários, foram afirmativas, o que poderá revelar uma compreensão, por parte dos alunos, de um dos aspetos importantes dos regimes de génese fascista<sup>82</sup> como o português. Já em relação às práticas de tortura, a primeira série de perguntas contempla sete respostas que referem a tortura do sono; três a tortura do sono e agressões físicas; uma menciona a experiência concentracionária e genocida nazi; uma refere a tortura da estátua; uma inclui a estátua e agressões físicas; uma refere os interrogatórios longos, bem como as agressões físicas e psicológicas. As respostas do segundo questionário referem sempre a tortura do sono, a que o testemunho de José Pedro Soares e os demais recursos utilizados em aula não serão alheios. Assim, cinco estudantes mencionaram ainda as agressões físicas, dos quais três incluíram o *cavalo marinho*; três cruzaram o *cavalo marinho* com o campo de concentração do Tarrafal, dos quais um ainda referiu os espancamentos; dois fizeram referência também ao campo de concentração do Tarrafal; dois sublinharam as agressões físicas e psicológicas, incluindo ainda o vexame sofrido pelas mulheres detidas pela polícia política; um designou o

---

<sup>81</sup> Cf. “Para promover e fomentar este medo, Salazar criou a PVDE. Esta polícia tinha como objectivo primordial a repressão dos crimes políticos e sociais. Estava explicito na legislação que regia a PVDE que esta deveria reprimir o comunismo [...]. Os elementos das classes sociais mais baixas ou os funcionários do Partido Comunista Português eram as principais vítimas deste tipo de tortura” (Sousa, 2016, pp. 7–8, 12). Esta ideia é corroborada por estudos sobre a memória das vítimas da ditadura quando Loff afirma que “um papel inevitavelmente destacado foi reconhecido aos militantes comunistas” (2014, p. 33). Não olvidando outros setores de oposição ao regime, também Cabreira aponta para esta conclusão: “a organização que por mais tempo manteve-se ativo na resistência antifascista em Portugal sem dúvidas foi o Partido Comunista Português, tendo sua fundação em 1921, onde traçava alcançar maior representatividade entre a classe trabalhadora com sua aproximação ao anarco sindicalismo e com os socialistas, durante as décadas de 30 e início de 40” (2018, pp. 64–65).

<sup>82</sup> Apesar desta afirmação poder ser interpretada com alguma polémica, dado os debates historiográficos e no campo dos *media* não apresentarem consenso, seguimos as teses de Fernando Rosas (2019) e Manuel Loff (2008) onde, nomeadamente, este último defende que o Estado Novo foi fascista até à queda dos regimes da mesma índole com o fim da 2.ª Guerra Mundial e a adoção de um sobrevivente pragmatismo.



isolamento infligido aos presos políticos; um o isolamento, o *cavalo marinho*, as agressões psicológicas, o campo de concentração do Tarrafal, referindo-se ainda a *tortura chinesa*; outro evidenciou as torturas psicológicas. A presença constante, nas respostas, de vários elementos, muito precisos, que caracterizaram as torturas levadas a cabo pela PVDE/PIDE/DGS são sintomáticas, apesar de algumas imprecisões e respostas fora de contexto, da atenção que os alunos prestaram ao convidado que partilhou com eles a sua experiência, mas também aos demais testemunhos com que foram confrontados em diversos suportes.

Por fim, da pergunta sobre se resultaram vítimas mortais fruto das torturas ençadas pelo antigo regime português, no primeiro questionário 13 estudantes responderam afirmativamente e dois não sabiam; já no segundo, todos os alunos responderam afirmativamente.

A exploração das ideias prévias dos alunos permite que tanto estes como os docentes possam atestar a evolução da construção do conhecimento histórico numa perspectiva que aposta na “experiência e fazendo sentido para a vida prática daquele que aprende, tendo importantes contributos para a formação quer da sua própria identidade quer do seu “olhar” perante os outros no passado, no presente e no futuro” (Moura, 2019, pp. 32-33). Ao mesmo tempo, a exploração destas ideias sustenta o saber histórico dos alunos com base na sua vida prática e contribui para o desenvolvimento “da sua própria identidade”, desde que sejam trabalhadas numa relação entre professor e alunos, valorizando os conhecimentos prévios (Moura, 2019, p. 33), dando *feedback* da evolução e utilizando todas as respostas – mesmo que *erradas*<sup>83</sup> – no sentido da construção do saber histórico das novas gerações e do significado que este saber pode e deve ter no seu dia-a-dia.

Do primeiro para o segundo questionário verificou-se uma maior frequência de respostas que se coadunam com os conteúdos lecionados de diferentes formas e, inclusivamente, permitiu que se observasse que os alunos deram respostas mais precisas, corretas e com mais pormenor do que anteriormente. Foi ainda possível avaliar os conteúdos

---

<sup>83</sup> Cf. “Para estimular esta compreensão nos alunos, torna-se necessário abordar e desconstruir ideias prévias, desmistificar pré-conceitos do quotidiano pois a «História requer a compreensão de conceitos que diferem de conceitos “similares” do quotidiano. Tal ocorre porque algumas ideias que estão subjacentes ao pensamento histórico são contraintuitivas, e algumas ideias do quotidiano tornam o conhecimento acerca do passado impossível» (Lee, 2008) in (Pacheco, 2013, p. 48)” (Moura, 2019, p. 24).

e conceitos a trabalhar com maior rigor, como por exemplo reforçar a explicação das diferenças entre esquerda e direita no espectro político.

### **Mais empatia, melhor cidadania**

O desenvolvimento da empatia histórica na sala de aula revela-se fulcral “na medida em que possibilita que sejamos capazes de olhar para o passado sem os olhos do presente, permitindo que seja mais fácil estudá-lo” (Costa & Martins, 2019, p. 3), mas também porque pode amplificar sentimentos, práticas e atitudes conducentes ao aprofundamento das suas competências críticas e de tolerância, bem como do conhecimento histórico (Costa & Martins, 2019, p. 3; Moura, 2019, p. 21). Para que a empatia histórica se possa desenvolver é importante que se desenvolvam laços entre os alunos e, neste caso, as vítimas do Estado Novo, de forma a que o seu vínculo com o conhecimento histórico também seja mais forte (Moura, 2019, p. 21).

Na verdade, os alunos demonstraram o estabelecimento de um vínculo emocional com José Pedro Soares, quando enunciam sobretudo a sua determinação, apesar do sofrimento que ainda hoje claramente lhe causa, em vir publicamente relatar as agruras e crueldades da repressão vivida em Portugal até ao 25 de Abril de 1974:

[O que mais me impressionou foi] *A sua capacidade de vir aqui e chorar à frente de toda a gente e mesmo assim continuar e falar sobre tudo o que passou, acontecimentos que deixaram marcas para a vida toda, e ter a coragem de o fazer e não mudar a sua reação perante nós.* (A5, Q1)

*A parte que eu mais gostei e que mais me fascinou foi a coragem que o José Pedro Soares teve de contar aquilo que passou para toda a gente, especialmente adolescentes (que por vezes não tem [sic] muita consciência para entender certos assuntos nem maturidade para se comportarem) e ele não ter vergonha de contar como foi verdadeiramente, sem esconder nada (nem as suas emoções) a sua experiência.* (A6, Q1)

*Conversar com uma pessoa que viveu por esse período e sentiu na pele as consequências para podermos ter a liberdade que temos hoje é mais emocionante, mais tocante e ajuda muito para perceber a história. Foi muito importante conhecer José Pedro Soares porque não terei outra oportunidade destas.* (A7, Q2)

*É muito importante podermos ver com os nossos próprios olhos, ver as reações, interagirmos, etc... para além de nós aprendermos o que se passou, serve de lição, conseguimos perceber e “sentir na pele” estas coisas.* (A11, Q2)

*O testemunho presencial de um ex-presos político do salazarismo foi muito importante pois podemos ver/sentir através dele o que ele passou naquele tempo em que esteve preso e que foi alvo de torturas. Penso que contribuiu para o nosso conhecimento sobre o salazarismo. (A4, Q2)*

Se o tempo presente é marcado pela diversidade cultural, étnica e de ideias conflitantes que não pode dispensar atitudes e valores potenciadores de uma sã convivência entre a constelação de diferenças que rodeiam a contemporaneidade, a História e a empatia histórica podem desempenhar uma ação positiva no que respeita ao desenvolvimento dessas atitudes e valores ao mesmo tempo que conferem à disciplina uma importância que vai para além da “mera transmissão e memorização de saberes” (Ferreira, 2009, p. 115). Na verdade, é imperativo que a docência da História esteja munida de ferramentas que possibilitem “que os jovens estudantes possam formar uma opinião crítica e autónoma sobre a experiência vivida no presente e no passado, bem como sua perspetivação de futuro” (Magalhães & Freitas, 2019, p. 20).

Para a construção deste processo não será de desprezar a exploração de várias fontes históricas (Ferreira, 2009, p. 129), onde se enquadra o testemunho de José Pedro Soares. Com efeito, as valências do testemunho não vão apenas no sentido da oportunidade do desenvolvimento da empatia histórica, mas também de potenciar outras competências ligadas à cidadania (Costa & Martins, 2019, pp. 6, 8) e é nesse sentido que seguem as recomendações do Conselho da Europa<sup>84</sup>.

O desafio colocado pelo presente à História e ao ensino de História passa por fornecer instrumentos para que os jovens estudantes possam formar uma opinião crítica e autónoma sobre a experiência vivida no presente e no passado, bem como a sua perspetivação de futuro.

---

<sup>84</sup> “Compreender conceitos-chave, tais como diversidade, inclusão e democracia, envolve elementos do conhecimento e exige reconhecer as ligações emotivas e respostas dos alunos, particularmente ao lidar com uma história difícil, caso contrário corre-se o risco de os alunos considerarem a disciplina de história irrelevante e inconsistente com as suas vidas. Uma interação dialógica entre os alunos e o passado histórico requer que os alunos se compreendam a si próprios através da compreensão das necessidades e condições daqueles que viveram no passado. A empatia é importante como estratégia pedagógica, como instrumento necessário das ferramentas do historiador e para capacitar os alunos a darem o seu contributo na vida das sociedades democráticas diversas. Para ser relevante, o ensino da história deve permitir experiências de aprendizagem que sejam diretamente aplicáveis às aspirações, interesses ou experiências culturais pessoais dos alunos (relevância pessoal) ou que estão de alguma forma ligadas a questões, problemas e contextos do mundo real (relevância para a vida)” (Conselho da Europa, 2018, p. 24).

## História [também] é emoção

A empatia dos alunos, ainda que provavelmente mais pessoal que histórica, parece demonstrar o desenvolvimento de competências emocionais indispensáveis para o futuro dos jovens<sup>85</sup>. A vinda de José Pedro Soares à escola aponta nesse sentido:

*Foi muito importante para mim. O porquê de ter gostado de tudo tem a ver com isso. Desde a mini conversa que tivemos com o sr. José até à entrega dos presentes gostei de tudo. Achei muito interessante toda a história. Claro, houve as emoções negativas mas isso faz parte da experiência em si, então não tem porque não gostar também, já que esses sentimentos mostram que a história nos tocou. (A9, Q1)*

*O seu testemunho em si [foi o que mais me impressionou], quando chorou, quando se ria a lembrar das coisas o que passou com os amigos, e o orgulho de nunca ter conseguido dar informações a [sic] PIDE. (A15, Q1)*

*Surpreendeu-me bastante a emoção que o José Pedro Soares nos transmitia, deu para perceber que até nos dias de hoje fala de tudo o que se passou com muita dor e amargura. (A13, Q1)*

*Poder estar lá para ouvir tudo significou muito para mim, principalmente por causa da minha empatia exagerada, o que deixou a situação toda mais importante. Pelo menos no meu ponto de vista. O que mais me chocou foi quando o José Pedro Soares falou da tortura que lhe faziam inclusive o próprio mostrou-nos uma das pernas que até hoje tem marcas. (A9, Q2)*

No fundo, é o que Ribeiro & Nóbrega designaram de “ensinar com o coração”, algo que os manuais e demais suportes didáticos não têm a capacidade de despertar com a mesma acutilância, cabendo ao docente encontrar outras fórmulas de construção do conhecimento para “colocar os alunos a viverem a sua vida com a dos outros [...] [n]uma escola que eduque para os sentimentos [...] para aquilo que vamos ser enquanto cidadãos e pessoas [...] porque alunos motivados são melhores alunos” (2016, pp. 104-108). É por isso que a dinamização de atividades como esta, onde os alunos organizaram a vinda de

---

<sup>85</sup> “[...] a educação emocional relaciona-se com a importância e a tomada de consciência de questões como as atitudes positivas face à vida, o saber-estar, gerir fracassos e frustrações, colaborar com climas de bem-estar e aquisição de competências sociais e de tolerância. O desenvolvimento das competências emocionais deve ser uma preocupação primordial, pois podem ser determinantes para a vida pessoal e social e, consequentemente, para o percurso escolar” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 101).

um convidado para aprenderem com ele, representam uma oportunidade talvez única nas suas vidas, realçando um dos papéis imprescindíveis da Escola (Nóvoa, 2019, p. 12).

Este tipo de experiências apresenta ainda mais valências importantes, pela via do contacto com sujeitos que passaram por importantes momentos históricos e que pode constituir uma oportunidade para experienciar perspectivas distintas que rompam com um novo paradigma binário do *fact checking*<sup>86</sup>. Esta nova forma de interpretar a verdade entre verdadeiro e falso pode constituir um fator entorpecedor do despertar de competências determinantes como a multiperspetiva e que são base fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania com capacidades do aprofundamento da Democracia. Além disso, o confronto com percursos de vida, como a de José Pedro Soares, que fogem ao comum vai ao encontro do Humanismo de Rüsen<sup>87</sup> que prevê a “necessidade de ser repensado o Humanismo num quadro que reflita mais acerca do que nos une”<sup>88</sup> (Gago, 2018, p. 508).

Desta forma, a educação histórica pode capacitar os alunos para mundividências mais sofisticadas e menos simplistas, imbuindo a História de um papel transformador no que concerne às atitudes e à tomada de decisões, por outras palavras, “a educação histórica é uma compreensão em desenvolvimento que impulsiona o conhecimento da realidade” (Gago, 2018, pp. 508–509). Dito de outro modo, a História enquanto disciplina

---

<sup>86</sup> “No que respeita à discussão sobre fake news e literacia digital, observa-se a construção de oposições entre fake news (...) a fact checking (...) verdadeiro a falso, desinformação a mentira. Parece-nos que tal construção incorre no risco de normalizar/naturalizar a perspectiva da existência de uma verdade absoluta e única. E, em consequência, a impossibilidade de construção de narrativas fidedignas e plausíveis que considerem a diversidade e pluralidade de versões existentes. Não se trata aqui de defender o relativismo extremado que desemboca na máxima “tudo é válido”, mas em considerar a necessidade de engendrar análises críticas ancoradas no cruzamento dessa pluralidade. Cruzamento este que se configura como questão candente para uma agenda mais ampla de cidadania crítica para a democracia” (Magalhães & Freitas, 2019, p. 18).

<sup>87</sup> Além de Marília Gago (2018), também Estêvão de Rezende Martins disserta sobre o Humanismo de Rüsen, desenvolvendo que se constitui “em uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano, pouco importa onde, quando ou como. Para além do laico metafísico presente nessa visão, seu substrato é a concepção geralmente aceita dos direitos do homem e do cidadão, em suas diversas expressões desde a declaração da Virgínia, em 1776, até as que vieram a ser concretamente debatidas e adotadas no espaço público internacional a partir de 1948. A historicidade empírica da realidade das sociedades e das culturas que envolve a cada um de nós como indivíduo pensante e agente, é, por conseguinte, o ponto de partida para encontrar, em sua diversidade, o que nos faz iguais, livres e solidários. Ou como nos deveria fazer iguais, livres e solidários. (2011, p. 8)

<sup>88</sup> Marília Gago prossegue ao garantir que “A multiperspetiva, legítima e natural em História, baseia-se em ideias de diferença e pluralidade. Estas ideias acentuam o que nos distingue, ou seja, apontam para a definição do eu atendendo ao “não eu” e ao “não nós”. Urge pensar acerca do que nos une como membros de uma sociedade, ou seja, pensar num novo conceito de organização que vá para lá de ideias de exclusivismo e discriminação. Torna-se necessário repensar como se pode ensinar e aprender a ser-se um ser humano. E neste sentido, a aprendizagem, a educação histórica amplia e aprofunda a experiência histórica em linha com a dignidade humana” (2018, p. 508).

escolar, pode rasgar horizontes ao potencializar uma visão do mundo respeitante da heterogeneidade e preparada para um mundo em constantes mudanças (Moura, 2019, pp. 33–34) criando “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p. 5).

### **Melhor cidadania? Primeiro convocado: História.**

Se a aprendizagem tem um contributo determinante para o desenvolvimento através do ensino, ensinando a conhecer, a executar e a conviver (Martins, 2017, p. 5), o ensino da História tem nos seus principais desígnios o desenvolvimento de atitudes e práticas conducentes à tolerância que podem e devem ser fomentadas quer pelas causas, quer pelas consequências das “experiências traumáticas de desumanidade, crimes contra a humanidade e genocídio na história contemporânea” (Gago, 2016b, p. 168). Os *passados dolorosos*<sup>89</sup> têm um papel que deve ser utilizado com o fito de compreender que a humanidade por vezes se perde e, dessa forma, desenvolver até a capacidade do *luto* como reflexão para o futuro (Gago, 2016b, pp. 168–169). José Pedro Soares parece ter deixado semente:

*Gostei de tudo, mas incomodou-me saber os verdadeiros males que fizeram aos opositores políticos e que não foi feita justiça perante a maioria das vítimas.* (A2, Q1)

*Mas o que mais me impressionou, foi, o mesmo depois do que passou e dos companheiros que perdeu José Pedro Soares “enfrentou” um torturador e levou-o à justiça trazendo assim, a “paz” para alguns dos seus colegas.* (A2, Q2)

*A meu ver, foi muito importante termos tido esta oportunidade porque devido aos tempos que correm e á [sic] falta de conhecimento que existe (porque os jovens não querem aprender) é um abre olhos e um abre mentes para o nosso futuro e para aquilo que ninguém quer que se repita de novo.* (A6, Q2)

---

<sup>89</sup> Neste particular, Francisco Ramos argumenta que “Comprometer-se com a circulação da crítica da história deveria ser a tarefa dos herdeiros de catástrofes traumáticas, como é o caso da escravidão ou dos regimes autoritários. Estaria no desafio do ensino de história o instável e difícil equilíbrio entre afirmação e negação do passado. O dever da memória seria desvinculado do dever de penitência e o conhecimento sobre o passado passaria a ser responsabilidade (primordial, mas não isolada) do conhecimento histórico, que não se confunde com tribunais, mas não se desvincula de seu fundamento ético de anúncio e denúncia sobre os modos pelos quais os seres humanos se relacionam. (2009, p. 7)

*O que mais gostei foi de ouvir a resposta à pergunta 7 [Qual seria a sua reação se se cruzasse com um dos seus torturadores?] em que José Pedro encontrou um dos seus ex-torturadores e levou-o à polícia ao invés de partir para a agressão. (A17, Q1)*

*Penso que nós enquanto alunos precisamos de mais experiências como estas não só para interiorizar e perceber melhor a matéria como para evoluirmos enquanto seres humanos. (A13, Q2)*

Patente nestas respostas não está o rancor ou espírito justiceiro, mas compreensão, no fundo a verdadeira utilidade do saber e da docência históricas: “dar a conhecer às novas gerações o conhecimento acumulado da civilização humana, como que prevenindo a incompreensão do passado e/ou do «outro»” (Freitas, 2008b, p. 365-366). É um dos papéis primordiais da Escola, fazer por desenvolver nos alunos níveis de cultura e de cidadania (Justino, 2016, p. 165), aprofundando a sua sensibilidade para o encontro com o *outro*, para bem comunicar e para viver em sociedade (Nóvoa, 2009, pp. 62–63; Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 110) e isso é possível através do estudo do autoritarismo do Estado Novo (Loff & Piedade, 2014, p. 13).

Fulcral é também o papel da História na “explicação das alterações das sociedades humanas no tempo, respeitando os seus valores e memória [...] a História é um saber com um inegável propósito público” (Freitas, 2008a, pp. 5–6) e em contribuir para a construção de uma sociedade politicamente culta, assente em pilares como a justiça, a dignidade, a paz e a participação dos cidadãos na resolução das questões prementes através da consciencialização para o presente pelo passado, por mais doloroso que ainda seja (Barros & Queiroz, 2012, p. 6; Costa & Martins, 2019, pp. 3, 7–8, 10). No fundo, o saber histórico pode favorecer o aprofundamento de uma *cultura integral do indivíduo* que vai ao encontro da defendida por Bento de Jesus Caraça e por Alves & Ribeiro quando defendem que o conhecimento histórico auxilia “o presente a ser mais inclusivo, mais compreensivo e politicamente menos manipulado. Portanto, justificar a sua existência já não é apenas uma questão de utilidade, é uma questão de sobrevivência da humanidade” (2016, p. 15).

### **História não é passado. É futuro.**

Afirma-se que *história é futuro* numa perspetiva em que futuro significa progresso para a plenitude da humanidade, tendo esta disciplina escolar um papel determinante na compreensão da evolução dos Direitos Humanos até aos dias de hoje (Maia, 2016, p. 279). No que respeita à realidade pretérita lusa, é imperativo que os alunos tenham

conhecimento do legado do Estado Novo a todos os níveis<sup>90</sup> para – com base nos sete pilares de Morin<sup>91</sup> –, através do seu conhecimento, fortalecer os alicerces democráticos da sociedade (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 36). Evidenciar as reiteradas violações dos Direitos Humanos por parte do Estado Novo confere um cunho superlativo de afirmação<sup>92</sup>, por via da sua lembrança (Silva & Nunes, 2019, p. 255).

O tratamento destas questões, em ambiente escolar, é necessário na mesma proporção do crescimento da “liquidação da utopia” e do decretado “Fim da história” alicerçados numa sociedade desinformada e desinteressada<sup>93</sup> que enformam uma realidade onde “os tempos deixaram de ser os da política” (Lúcio, 2013, pp. 227, 231). Mais a mais,

---

<sup>90</sup> A reflexão de Costa & Couvaneiro demonstra ser pertinente nesse aspeto: “Os alunos que não conhecem o significado do autoritarismo, da repressão das liberdades individuais, com análise de casos concretos, como o que significa o limite à liberdade expressão, o impacto da ausência de eleições livres ou o condicionamento da participação democrática de forma universal, poderão achar que viver em ditadura ou em democracia é irrelevante e tornar-se facilmente vulneráveis a discursos revisionistas ou a tentativas de manipulação da opinião sobre a verdadeira face dos regimes autoritários. Em Portugal, abundam frases que começam com “no tempo do Salazar é que era...” e continua com uma qualquer afirmação sobre uma qualquer área. Se os jovens não conhecerem os dados sobre os índices de desenvolvimento de Portugal antes da construção da democracia, se não conhecerem com pormenor os dados sobre a guerra colonial, se não souberem o que era a repressão com números concretos sobre a tortura e a prisão por motivação política, acreditarão facilmente que esses tempos eram magníficos e Portugal era um país muito mais sério e desenvolvido. Não se trata aqui de ter a escola como instrumento de doutrinação ideológica, mas sim de garantir que a escola é uma fonte de informação para que não se construam opiniões políticas com base em representações que não são sustentadas por factos” (2019, pp. 29–30).

<sup>91</sup> Cf. “Devemos, assim, compreender os sete pilares que Edgar Morin considera numa cultura de autonomia e responsabilidade: prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva” (Martins, 2017, pp. 5–6). ”

<sup>92</sup> O sublinhar da importância do papel da educação para a valorização dos Direitos Humanos é evidenciada por Laborinho Lúcio quando refere que “educar efetivamente para os Direitos Humanos significa, em síntese, educar para os direitos. Para os direitos do outro. Para os direitos enquanto instrumento de convivência entre sujeitos livres. Para os direitos individuais, evidentemente, mas também para a consciência do valor dos direitos coletivos. Dos direitos do presente e dos direitos do futuro”, insistindo numa lógica de construção do futuro que “[...] urge afrontar e superar, começando por regressar, desde logo, ao terreno ainda valioso dos Direitos Humanos, sendo certo que superá-lo constitui pressuposto essencial para instilar qualidade, desde logo cívica, aos que se proponham, nos nossos dias, pensar e agir responsavelmente” (2013, pp. 231, 237).

<sup>93</sup> Sobre este assunto vd.: “A informação, os mercados e o hiperconsumo, permitem agora como que uma confortável incomunicabilidade estratégica e aparentemente consensual entre os grandes estratos. Na base, distante do poder económico e político, despida de uma visão crítica, ideológica, tanto sobre o mundo e a vida, como até sobre os acontecimentos do quotidiano, habita uma massa deslumbrada, palpitando entre um gratuito e irresponsável direito à opinião e uma felicidade ali ao pé, prometida nos anúncios publicitários, garantida pelo crédito bancário e moralmente legitimada pela aceitação geral.” (Lúcio, 2013, p. 228). Opinião concordante tem Cecília Honório: “O que importa reter é que a segunda metade do século XX e o século XXI esvaziaram os sujeitos coletivos, o neoliberalismo secou-os desde a década de 1980, e a esquerda acatou: nem povo, nem classe, nem indivíduo/cidadão. Sobraram o mercado e as suas necessidades” (2018, p. 28).



esta ausência de futuro está patente, como afirma Timothy Snyder, na progressiva irrelevância conferida aos eventos traumáticos saídos das experiências autoritárias que, aparentemente, nos parece poder conduzir “justamente para os regimes aos quais nos prometemos nunca voltar” (2017, p. 73), corporizando uma “nova era de insegurança” onde se parece prever um mundo “tranquilizadamente [menos] parecido” do que aquele que se herdou (Judt, 2015, p. 355)<sup>94</sup>.

Não se desejam subscrever vaticínios catastrofistas, convém, contudo, aceitar o argumento de Anne Applebaum ao afirmar que se reúnem “as condições necessárias [para] qualquer sociedade [...] virar-se contra a democracia”, conjecturando, com base na premissa de que os consensos não são normais e a polarização é uma realidade imortal, que “o apelo do autoritarismo é eterno” (2020, pp. 23, 62). De facto, a polarização parece alastrar, sendo sintomática a designação de inimigos, sejam imigrantes ou elites (Honório, 2018, p. 17), ciganos ou dependentes de álcool e drogas<sup>95</sup>, ao mesmo tempo que “os portugueses rejeitam cada vez menos um líder autoritário que não responda perante Parlamento ou o voto popular”, numa trajetória de “retração na rejeição de formas não democráticas” (Gomes & Figueiredo, 2021b, p. 8)<sup>96</sup>.

Os tempos parecem não ser de feição para as democracias<sup>97</sup> e o seu futuro depende das gerações atuais e das que em si carregam o futuro. Aí, a História afirma-se como indispensável na medida em que o conhecimento do passado é determinante para cada

---

<sup>94</sup> Estes alertas apontam para uma realidade onde se assiste à “a transformação de uma “era económica” numa “era de medo” e a entrar numa “nova era de insegurança”” (Homans, 2015, p. 16).

<sup>95</sup> Atente-se a uma notícia, sobre a realidade portuguesa, do passado 11 de junho intitulada “Ciganos, alcoólicos e toxicodependentes são os grupos mais indesejados”, aí Alice Ramos declara que “É “chocante” ver os ciganos entre os alcoólicos e os toxicodependentes como os vizinhos mais indesejados [...] É o mesmo princípio que está na base do racismo: uma pessoa é vista como pertencendo a uma determinada raça, logo são todas iguais e não a diferenciação entre as pessoas” (Gomes & Figueiredo, 2021a, p. 9).

<sup>96</sup> Esta tendência vai em contracorrente com a evidenciada por Zúquete quando notou que “Quarenta anos depois, se há algo que passou para todo o sempre a estar associado na mentalidade colectiva portuguesa ao 25 de Abril é a ideia de Liberdade. Ainda recentemente o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa publicou um estudo de opinião onde se verifica que cerca de 60% dos portugueses consideram o 25 de Abril como o facto mais importante da história. Muito à frente da Batalha de Aljubarrota, ou das viagens de Vasco da Gama. Claro que esta percepção tem a ver com a proximidade histórica (é um episódio mais perto das pessoas), mas não deixa de ser relevante. Existe um antes e um depois – e se o antes era autoritário –, o depois, através da transição, passou a ser o Portugal de hoje, o Portugal democrático. E o 25 de Abril como um símbolo consensual, final, desse processo” (2015, pp. 81–82).

<sup>97</sup> Neste particular Applebaum advoga que “Terá de haver algo mais a acontecer neste preciso momento, algo que está afetar democracias muito diferentes, com economias e demografias muito distintas, por todo o mundo” (2020, p. 110) e Snyder alerta para o facto de “A história europeia do século nos mostra[r] que as sociedades podem ruir, que as XX democracias podem entrar em colapso, que a ética pode ser aniquilada e que os homens comuns podem se ver diante de valas comuns com armas nas mãos. É importante hoje entendermos a razão disso” (2017, p. 7).

cidadão poder optar, em consciência, pelo tipo de futuro em que desejará viver<sup>98</sup>. Assim, é decisivo que as gerações mais novas “sejam preparados/as para agirem adequadamente enquanto cidadãos/ãs, desenvolvam capacidades de participação responsável ao nível da sociedade, reconheçam a importância do outro e sejam capazes de promover situações de igualdade e contribuir para a coesão social” (Lopes & Vicente, 2014, p. 9).

Neste quadro, é importante ter em conta as respostas dos alunos face à experiência vivida com José Pedro Soares:

*Acho que o mais importante a retirar sobre esta conversa é que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, porque aquilo que temos hoje não é garantido eternamente, e se gostamos de ter direito à nossa opinião/liberdade de expressão temos que fazer com que o país continue a evoluir em todos os sentidos.* (A12, Q2)

*O que mais me impressionou foi o facto de José Pedro Soares falar do assunto e dizer que tem o dever de o fazer para nos incentivar e o passado não se repetir.* (A7, Q1)

*Também me fez perceber o quão sortudos somos por termos a liberdade que temos e não valorizamos.* (A5, Q2)

*A meu ver o senhor José Pedro Soares é um exemplo a seguir e também a prova viva de que não devemos desistir de nada e que devemos lutar por aquilo que queremos sem ter receio daquilo que nos poderá acontecer privilegiando sempre os nossos ideais e princípios/valores.* (A13, Q1)

*Com o testemunho presencial de José Pedro Soares aprendi que devemos lutar pelos nossos direitos, pela nossa liberdade e não nos podemos rebaixar e contentar com as coisas só porque é assim e pronto. [...] Falar com um ex-presos político, que esteve preso sem uma razão decente pois como o próprio disse: “eu não roubei, eu apenas lutei por os direitos”, fez-me perceber que as pessoas da minha geração precisam de ter voz, fazer-se ver e ser quem são. Que não podemos deixar-nos levar pelo que os outros dizem, seguir a nossa própria cabeça.* (A7, Q1)

Mais respostas no mesmo sentido podiam ser aqui elencadas. O importante a reter é a forte carga de futuro presente nas descrições dos alunos, um futuro assente nas suas

---

<sup>98</sup> Alves & Ribeiro referem que “Porque não se pode escapar do passado (...), o ensino/aprendizagem da História legitima-se com a ideia de que se deve possuir as condições necessárias para se poder fazer escolhas intencionais e refletidas acerca do passado. Por isso, “é importante saber que passado se quer, que usos a História tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida” (2016, p. 30).

leituras do passado e que remete para uma participação construtiva na vida em comunidade alicerçada em valores como o da liberdade e da valorização do *eu* e do *outro*, manifestando o desejo de não repetir experiências passadas de negação das liberdades individuais e coletivas e de atropelo aos Direitos Humanos. Os jovens do 12.º H1 revelam, como os do estudo desenvolvido por Alves, Ribeiro & Moreira, que “não há dúvidas que a responsabilidade geracional e transgeracional está presente nas suas convicções e opiniões e que a História continua a assumir um importante papel, pela memória e consciência de uma responsabilidade para com a construção do seu futuro” (2013, p. 9).

O poder pedagógico e de advertência da História (Snyder, 2017, pp. 6–7) está patente nos comentários dos alunos, revelando a importância da disciplina que “Mais do que providenciar aos alunos um conjunto de conteúdos iminentemente científicos [...] [tem] o intuito de atuar junto dos jovens «ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotores da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida coletiva.»». (Mendes, Silveira, & Brum, 2001/2002, p. 4)” (Moura, 2019, p. 34).

### **Conclusão do capítulo**

A ação do testemunho de José Pedro Soares parece ir ao encontro dos “mecanismos pedagógicos capazes de impedir a repetição de certos eventos traumáticos, incentivando a formação de militantes pelo dever de memória para a efetivação do não esquecimento”, sugeridos por Santana & Pinheiro, e que têm como função o fomento da multiperspetiva (2018, p. 73).

Os alunos terão retirado a mesma conclusão que Costa & Couvaneiro quando estes explicitam que “Aprender história é muito mais do que o exercício quase anedótico de ouvir contar uma história, com personagens e eventos simples, artificialmente arrumados e lineares” (2019, p. 45) e demonstraram o efeito da ação do conhecimento histórico na senda de uma maior extensão das suas experiências, de atribuição de “sentidos ao passado; e [de] compreender a dimensão conflitiva das relações que estruturam a sociedade” (Maia, 2016, p. 283), o que denota a sua “função essencial na orientação da vida humana” (Freitas, 2008a, p. 3). Estes jovens estão na mesma linha dos jovens ouvidos por Paredes & Maia em que no seu pensamento “o passado e o futuro são tempos que não se encontram no presente, e o tempo futuro adquire prioridade entre os tempos [...] em que o futuro (horizonte de expectativas) é o tempo no qual todos concentram suas expectativas para uma vida melhor” (2016, p. 67).

No fundo, o testemunho presencial de uma vítima da perseguição política e da tortura, em ambiente escolar, e que responda a perguntas colocadas pelos alunos pode constituir uma estratégia não só para o aprofundamento do conhecimento histórico, da multiperspetiva, da utilidade da História enquanto disciplina e saber potenciadores de um futuro melhor, da valorização dos Direitos Humanos, mas também como uma forma de refletir sobre a Democracia presente e futura, evitando o seu esboroar e contribuindo para o seu fortalecimento por via da participação na comunidade, na constância da presença de princípios e valores, mas também de comportamentos e atitudes que a reforcem e que, por sua vez, façam com que a própria Democracia seja um regime politicamente desejado na forma, mas também socialmente justo.

## Conclusão

Finda que está a descrição do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, importa elencar algumas conclusões, compreendendo o contributo que o testemunho presencial de uma vítima do autoritarismo português pode constituir como experiência de aprendizagem, nas suas valências mais ou menos positivas.

Se, por um lado, os regimes democráticos que conhecemos genericamente como *democracias liberais* aparentam apresentar sinais de menor adesão dos cidadãos, ao mesmo tempo que se assiste à falência dos valores que os enformam, alimentada, em certa medida, por propostas cada vez mais segregadoras, xenófobas e polarizadoras por forças políticas extremadas; por outro, interessou saber se a disciplina e o saber históricos poderão assumir um papel no reforço do pluralismo e da tolerância assentes no ideário dos Direitos Humanos.

O testemunho e a história oral demonstraram constituir um recurso de grande valor por estear a perceção e entendimento dos processos históricos, visto as fontes escritas poderem mostrar-se insuficientes na construção de uma compreensão possível dos fenómenos e, também, porque trazem à colação a voz dos que os viveram, acrescentando perspetivas, sensibilidades e dando palco a sujeitos algo alheados do espaço público e escolar. Em particular, os testemunhos da repressão ditatorial confirmam estas valências, reconstituindo, dentro do possível, as suas práticas repressivas, trazendo à Escola uma *questão socialmente viva* e combatendo o esquecimento. Não obstante, é ainda obrigatório considerar que a ação das testemunhas se revela determinante na medida em que a sua mensagem radica na não repetição dos eventos traumáticos que relatam. Assim, os *passados dolorosos* cruzam memórias individuais e coletivas, saber histórico e o próprio conceito de justiça, num entrosamento que desembocará em algumas contradições que, como referiu Enzo Traverso, correspondem à vulnerabilidade do saber histórico, sempre sujeito a diferentes interpretações do passado e às disputas a que assistimos em redor das *questões candentes*.

Com efeito, esta abordagem pode incrementar nos alunos uma perspetiva cidadã de matriz humanista por via do desenvolvimento do seu espírito crítico e de questionamento, conseguidos através da rememoração das atrocidades cometidas e

atropelos ao respeito pela dignidade da vida humana. A reflexão em torno do carácter determinante dos valores democráticos do pluralismo, da tolerância, da participação cidadã e da valorização dos Direitos Humanos pode e deve basear-se na compreensão de experiências passadas traumáticas. Esse é, precisamente, um dos papéis centrais da História e da função social do ensino, como referem os documentos educativos estruturantes e em que o relato das testemunhas demonstra ter impacto significativo.

Se os alunos do 12.º H1 manifestavam desinteresse durante a generalidade das aulas, a verdade é que durante a preparação e na própria sessão com José Pedro Soares, esse desinteresse não foi demonstrado, como está patente nas suas narrativas. Na realidade deste caso, o testemunho oral potenciou condições de aprendizagem histórica e o desenvolvimento de competências humanas essenciais para o desempenho de uma cidadania sensível e multiperspetivada, consciente de um passado a que não se quer regressar. Estes jovens, após todas as aprendizagens relacionadas com o tema do *Estado Novo*, e cruzadas com o relato de José Pedro Soares, demonstraram ter ficado despertos para assuntos como a repressão, o sofrimento humano, os pilares basilares das democracias e o caminho percorrido pela sociedade portuguesa do autoritarismo à Democracia. O testemunho demonstrou ainda ser uma fonte geradora de conhecimento histórico com uma funcionalidade imprescindível face aos resultados alcançados.

Além disso, os jovens da turma mostraram ainda a perceção do privilégio de terem privado com um dos sujeitos que se entregou por completo à causa pela liberdade. Mais! Afirmaram que esse privilégio deveria ser partilhado com mais jovens, revelando a sua consciência face à necessidade dos seus pares terem contacto com experiências deste tipo, de forma a terem uma maior consciência da necessidade da participação cidadã e democrática. Ao mesmo tempo, demonstraram que este tipo de atividades, que fogem à monotonia de aulas de pendor mais expositivo e baseadas no recurso recorrente ao manual, abrem possibilidades para os alunos compreenderem como se constrói o conhecimento histórico, valorizando, por sua vez, a importância da transmissão direta de experiências traumáticas pretéritas, a multiperspetiva, o respeito pelos pontos de vista do *outro*, bem como de valores humanistas.

O valor acrescentado deste tipo de estratégia pode ainda revestir-se de maior utilidade em casos, como o desta turma, onde o recurso à leitura é relegado para um plano de somenos. Não sendo uma panaceia para a resolução desta questão, constitui uma alternativa relevante para a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento das

competências, valores, comportamentos e atitudes a que já se fez referência, ao mesmo tempo que releva o papel de outro tipo de fontes, como as orais, que demonstram não ser devidamente consideradas para a transmissão dos conhecimentos relacionados com os legados traumáticos e que, conseqüentemente, têm o poder de contribuir para a edificação da aprendizagem e cultura históricas. Pode-se ainda verificar uma maior relevância do papel dos alunos na consciência de si próprios enquanto agentes capacitados e ativos na estruturação do seu próprio conhecimento fazendo por fugir a unívocas versões da História. Em paralelo, o contacto com o sofrimento passado de outrem, como decorreu na emotiva preleção de José Pedro Soares, parece ter despertado a sensibilidade, empatia e respeito dos alunos, motivando-os. Assim, mostra-se que a Escola e as aprendizagens podem ser mais que conteúdos transmitidos e construção de conhecimento, mas também sentimentos, emotividade e compreensão que podem constituir esteios determinantes para uma sociedade inclusiva, consciente do seu passado e replicadora de valores mais respeitadores da dignidade humana. Sublinha-se, desta forma, uma *utilidade* do conhecimento que ultrapassa as suas valências materiais, conferindo-lhe um cunho de interesse público e uma carga potenciadora de um futuro ancorado nos significados conferidos às heranças pretéritas.

Concluindo, com o desenvolvimento desta estratégia, os alunos compreenderam que a História tem um forte pendor analítico e critério, mas, mais do que isso, também se pode fazer através de um testemunho. Testemunho esse de elevada importância porque demonstrou o desenvolvimento de laços mais fortes com os valores democráticos e concomitantes com os Direitos Humanos. Testemunho que conferiu um rosto humano àqueles que resistiram à repressão e opressão de um regime fascizante.

Não obstante, é importante salientar que esta abordagem acarreta alguns riscos: empatia pessoal não é sinónimo de empatia histórica e os alunos do 12.º H1 demonstraram estar mais ao nível da primeira do que da segunda. Todavia, seria mais preocupante se não estivessem sequer ao nível da empatia pessoal face ao fustigado passado relatado por José Pedro Soares. Se a empatia pessoal é reveladora de uma cultura histórica ainda incipiente, é também, neste caso, reveladora de valores humanos e de compreensão do *outro*. Possivelmente, nenhum destes alunos virá a ser historiador, mas esta experiência revelou nas suas narrativas ter contribuído para o bruxulear mais forte de uma humanidade no interior de cada um deles. Se esta estratégia desenvolveu essa ebulição terá cumprido um desiderato difícil de alcançar.

## Referências bibliográficas

### Bibliografia

- Almeida, D. V. de. (2019). *O legado dos Passados Dolorosos: Como são ensinados os The Troubles aos jovens, na Irlanda do Norte?* (Tese de Doutorado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, L. A. M., Ribeiro, C. P., & Moreira, L. C. (2013). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Tempo de Histórias*, (21), 7–31.
- Alves, L. A., & Ribeiro, C. P. (2016). Ensinar passados dolorosos, aprender com o uso pedagógico da História. Em T. Maia, L. Marques Alves, M. Hermeto, & C. Pinto Ribeiro (Eds.), *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história* (pp. 11–46). Porto Alegre.
- Applebaum, A. (2020). *O Crepúsculo da Democracia: O fracasso da política e o apelo sedutor do autoritarismo*. Lisboa: Bertrand Edidora.
- Araújo, M. P. N., & Santos, M. S. (2007). História, memória e esquecimento: Implicações políticas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (79), 95–111.
- Barros, E. V. C. P., & Queiroz, M. de G. (2012). História Oral como uma alternativa no ensino de História. *Pesquisa e educação na contemporaneidade: Perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 1–7). Apresentado na IV Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco, Caruaru.
- Barton, K. C. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. Em I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica*



- de Qualidade, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11–14). Braga: Universidade do Minho.
- Blume, L. H. dos S. (sem data). Laboratório de História Oral: Ensino de História e fontes orais – memórias construindo outras histórias na cidade de Ilhéus-BA. *XXIX Simpósio Nacional de História. Contra os preconceitos: História e Democracia*, 1–15.
- Bueno, F. I. da S. (2008). A importância da história oral como instrumento de inclusão da cultura negra. *Fazendo Gênero 8—Corpo, Violência e Poder*, 1–6.
- Cabreira, P. P. (2018). Contra o Estado Novo: Manifestações e organizações em Portugal no período marcelista (1968-1974). *Revista Discente Ofícios de Clio*, 2(3), 63–82. Obtido Julho 7, 2020, de <https://doi.org/10.15210/clio.v2i3.12919>
- Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa/EGEAC.
- Cardina, M. (2010). *Margem de Certa Maneira. O maoísmo em Portugal: 1964-1974* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Catroga, F. (2001). *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cavalcanti, E. (2019). O tempo passado ensinado no presente: História, Ensino, Tempo e Formação Docente. *Coleção história do tempo presente: Volume 1, 1*, 170–188.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Costa, T. R. da, & Martins, D. R. (2019). Entre o passado e o futuro: A História e a promoção de uma cidadania ativa. *Saber & Educar* 27/2019: *Compromissos educativos na construção de uma cidadania saudável*, (27), 1–12.
- Couto, C. P. do, & Rosas, M. A. M. (2015). *Um novo Tempo da História. História A. 12.º ano* (Vols. 1-3, Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Farinha, L. (2019). As prisões da P.I.D.E. *O Pelourinho. Boletín de Relaciones Transfronterizas*, (23), 117–147.
- Ferreira, C. (2009). O papel da empatia histórica na compreensão do outro. Em I. Barca & M. A. Schmidt (Eds.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação* (pp. 115–130). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ferreira, M. D. M., & Delgado, L. D. A. N. (Eds.). (2014). *História do Tempo Presente*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Fink, N. (2008). As testemunhas e o ensino da história: Uma abordagem didática. *Educação em Revista*, (47), 157–178.
- Freitas, J. G. de. (2008a). A Memória Social para o futuro: História, alteridade e cidadania. *Medievalista [Em linha]*, (5), 1–20. Lisboa: IEM.
- Freitas, J. G. de. (2008b). Ser Historiador e Cidadão Hoje. *HISTÓRIA. Revista da Faculdade de Letras*, 9, 357–375. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Obtido Maio 20, 2020 de <http://ojs.lettras.up.pt/index.php/historia/article/view/3705/3461>

- Gago, M. (2016a). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76–93.
- Gago, M. (2016b). Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, 5(9), 159–170. Obtido Março 3, 2021, de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245>
- Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: Início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 507–519.
- Gil, C. Z. de V., & Mesquita, I. M. D. (2020b). Ensino de história com questões sensíveis. *Pensar a educação em revista*, 6(2), 1–18. Obtido Novembro 2, 2020, de <http://hdl.handle.net/10183/216334>
- Gonzalez, P. (2018). La última dictadura argentina en el aula: Entre materiales, textos y lecturas. *Revista História Hoje*, 7(13), 60–82.
- Grinberg, L., Araújo, M. P. N., & Quadrato, S. V. (Eds.). (2016). *50 anos do golpe. Debates discentes*. Niterói / RJ: Universidade Federal Fluminense. Obtido Novembro 2, 2020, de [http://www.historia.uff.br/stricto/files/public\\_ppgh/cap\\_arquivo\\_0020.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/files/public_ppgh/cap_arquivo_0020.pdf)
- Guerreiro, D. N. (2020). A SOIR Joaquim António d’Aguiar de ontem, hoje: Uma proposta de estudo de história oral. *A Cidade de Évora. Boletim de Cultura da Câmara Municipal de Évora*, (3), 126–137. Évora: Câmara Municipal de Évora.
- Halbwachs, M. (1990). *A Memória Coletiva [edição eBook]*. São Paulo: Edições Vértice.
- Hobsbawm, E. (1995). *A Era dos Extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Homans, J. (2015). Introdução: De boa-fé. *Quando os factos mudam: Ensaios 1995-2010* (pp. 13–22). Lisboa: Edições 70.
- Honório, C. (2018). Populismo: Esquerda, Direita e Demoliberalismo. *O Espectro dos Populismos: Ensaios políticos e historiográficos* (pp. 13–41). Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Ichikawa, E. Y., & Santos, L. W. dos. (2003). Vozes da História: Contribuições da História Oral à Pesquisa Organizacional. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnAnpad* (pp. 1–16). Atibaia, SP. Obtido Dezembro 6, 2019, de <http://www.anpad.org.br/ad-min/pdf/enanpad2003-epa-0186.pdf>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (221), 225–242. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Judt, T. (2015). O que está vivo e o que está morto na social-democracia? *Quando os factos mudam: Ensaios 1995-2010* (pp. 339–357). Lisboa: Edições 70.
- Justino, D. (2016). *Difícil é Educá-los [edição eBook]*. s.l.: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Levi, P. (2018). *Se Isto É Um Homem*. Alfragide: LeYa.
- Loff, M. (2008). *O nosso século é fascista! O mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945)*. Porto: Campo das Letras.
- Loff, M. (2014). Estado, democracia e memória: Políticas públicas e batalhas pela memória da ditadura portuguesa (1974-2014). *Ditaduras e Revolução. Democracia e políticas de memória* (pp. 23–143). Coimbra: Edições Almedina.

- Loff, M., & Piedade, F. (2014). Introdução. *Ditaduras e Revolução. Democracia e políticas de memória* (pp. 9–20). Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, A., & Vicente, M. J. (2014). *Guia para Facilitadores/as sobre Direitos Humanos e Cidadania*. Porto: EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- Lowande, W. F. F., Fonseca, V. P., & Fernandes, P. O. C. (2019). A Ditadura de 1964-1985 na iniciação à docência: O ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. *História & Ensino*, 25(1), 353–379. Londrina.
- Lúcio, Á. L. (2013). Desenvolvimento educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 225–243.
- Madeira, J., Farinha, L., & Pimentel, I. (2007). *Vítimas de Salazar. Estado Novo e violência política* (2.<sup>a</sup> edição.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Magalhães, O., & Freitas, E. M. (2019). Contributo para uma reflexão sobre pósverdade e ensino de História. *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 17–26). Murcia: Editum.
- Maia, T. de A. (2016). Os passados dolorosos no ensino de História: Trauma, memória e direitos humanos. Em L. A. M. Alves, M. Hermeto, & C. P. Ribeiro (Eds.), *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história* (pp. 259–286). Porto Alegre: ediPURCS; CITCEM.
- Maia, T. de A. (2017). Memórias em disputa: Educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. *Epistemologias e ensino da história (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* (pp. 128–145). Porto: CITCEM.

- Maia, T., Marques Alves, L., Hermeto, M., & Pinto Ribeiro, C. (2016). *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história*. Porto Alegre: ediPURCS; CITCEM.
- Martins, E. de R. (2011). Apresentação. Historicidade e consciência histórica. *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 7–10). Curitiba: Editora UFPR.
- Martins, G. d'Oliveira. (2017). Prefácio. *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (pp. 5–6). Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Obtido Outubro 10, 2019, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mesquita, F. J. (2018). História oral e memória em processos educativos: Armadilhas, percalços e desafios para o professor. *Aprendizagens Históricas: Ensino de história*, 61–69. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens.
- Moura, D. F. M. (2019). *Para que serve a História? Importância da aprendizagem da História para o contexto atual dos alunos* (Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Museu do Aljube Resistência e Liberdade. (sem data). Militão Bessa Ribeiro. *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Obtido Dezembro 2, 2020, de <https://www.museudoaljube.pt/doc/militao-bessa-ribeiro-2/>
- Negreiros, J. T. de. (2014). O regime, a PIDE e as suas vítimas. *Dossier 25 de Abril* (pp. 6–8). Lisboa: Público.

- Nora, P. (2008). *Les lieux de la mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce. Obtido Fevereiro 2, 2020, de [https://www.academia.edu/36328845/PI-ERRE\\_NORA\\_Les\\_lieux\\_de\\_mémoire](https://www.academia.edu/36328845/PI-ERRE_NORA_Les_lieux_de_mémoire)
- Nóvoa, A. (2009). A escola e a cidadania: Apontamentos incómodos. *Professores. Imagens do futuro presente* (pp. 47–68). Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2019). Prefácio. *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação* (pp. 9–14). Lisboa: Guerra e Paz.
- Oliveira, L. T. de. (2010). A história oral em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), 139–156.
- Paredes, M. de M., & Maia, T. de A. (2016). Aprendizagem histórica dos passados dolorosos: As «guerras coloniais» nas narrativas dos jovens portugueses. Em L. A. M. Alves, M. Hermeto, & C. P. Ribeiro (Eds.), *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história* (pp. 47–79). Porto Alegre: ediPURCS; CITCEM.
- Pereira, M. H. de F., & Hermeto, M. (sem data). Justa memória, dívida ética e passados-presentes dolorosos: Questões a partir da análise das interpretações sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) em livros didáticos de História.
- Pimentel, I. F. (2013). Prefácio. Um jovem advogado na tormenta dos dias sombrios. *Memória de tortura e resistência* (pp. 11–23). Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Pimentel, I. F. (2014). Falar do Limite da Dor, para terminar com ela. *No Limite da Dor. A tortura nas prisões da PIDE* (pp. 9–29). Lisboa: Parsifal.
- Pimentel, I. F. (2020). *Holocausto*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

- Port, A. I. (2017). Holocaust Scholarship and Politics in the Public Sphere: Reexamining the Causes, Consequences, and Controversy of the Historikerstreit and the Gold-hagen Debate: A Forum with Gerrit Dworok, Richard J. Evans, Mary Fulbrook, Wendy Lower, A. Dirk Moses, Jeffrey K. Olick, and Timothy D. Snyder. *Central European History*, 50(3), 375–403. Obtido Março 3, 2021, de [https://www.cambridge.org/core/product/identifiier/S0008938917000826/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifiier/S0008938917000826/type/journal_article)
- Portelli, A. (2010). História Oral e Poder. *Mnemosine*, 6, 2–13.
- Portelli, A. (2012). O que faz a História Oral diferente. *Projeto História: Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, (14), 25–39.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, F. R. L. (2009). O direito à memória no ensino de história, 1–13.
- Ribeiro, C. P., & Nóbrega, C. P. (2016). O professor dá uma mão, abre horizontes e aquece o coração. *Revista História Hoje*, 5(9), 94–112.
- Rosário, D. R. do. (2014). Entroncamento de histórias: Registo de testemunhos orais  
Junction of histories: Record of oral testimonies. *Midas*, (3), 0–5.
- Rosas, F. (2007). Prefácio. *Vítimas de Salazar. Estado Novo e violência política* (2.<sup>a</sup> edição., pp. 15–30). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Rosas, F. (2016). História, (des)memória e hegemonia. *História e Memória—"Última Lição" de Fernando Rosas* (pp. 41–81). Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Rosas, F. (2019). *Salazar e os Fascismos. Ensaio breve de história comparada*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: Questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, (2), 163–209.



- Rüsen, J. (2011a). Experiência, interpretação e orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 79–91). Curitiba: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2011b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 51–77). Curitiba: Editora UFPR.
- Salazar, A. de O. (1932). Maus Tratos. *Citador*. Obtido Dezembro 3, 2020, de <https://www.citador.pt/textos/maus-tratos-antonio-de-oliveira-salazar>
- Samara, M. A., & Henriques, R. P. (2013). *Viver e resistir no tempo de Salazar: Histórias de vida contadas na 1ª pessoa*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Santana, G., & Pinheiro, P. M. (2018). Os temas sensíveis no ensino de História do tempo presente: Breves apontamentos. *Aprendizagens Históricas: Ensino de História*, 70–76.
- Santos, A. C. de A. (2005). Fontes orais: Testemunhos, trajetórias de vida e história, 1–11. Obtido de <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>
- Schmidt, M. A. M. dos S. (2014). Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: Questões e possibilidades. *Cultura Histórica e Ensino de História* (pp. 39–64). João Pessoa-PB: Editora da UFPB. Obtido Dezembro 1, 2019, de <https://archive.org/details/9788523708795/page/n65/mode/1up>
- Schwarztein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Obtido Novembro 2, 2019, de [https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivo-oral/bibliografia/Schwarztein\\_Uso\\_historia\\_oral\\_aula.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivo-oral/bibliografia/Schwarztein_Uso_historia_oral_aula.pdf)

- Sharpe, J. (1992). A História vista de baixo. Em P. Burke (Ed.), *A Escrita da História: Novas Perspectivas* (pp. 39–62). São Paulo: Editora UNESP.
- Silva, J. I. A. O., & Nunes, G. H. F. (2019). Direitos Humanos E Educação: Diretrizes Fundamentais. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, 7(13), 254–279.
- Silva, P. R. da. (2019). História: Tempo presente, ensino e formação de professores de História. *Coleção história do tempo presente: Volume 1, 1*, 189–205.
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Introduction Générale. Didactique des questions socialement vives Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne [edição ePub]. *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. s. p.). s. l.: Educagri. Obtido Julho 14, 2021, de <https://www.cultura.com/developpement-durable-et-autres-questions-d-actualite-epub-tea-9791027502530.html>
- Snyder, T. (2017). *Sobre a tirania. Vinte lições do século XX para o presente*. s. l.: Companhia das Letras.
- Sousa, I. de. (2016b). *Memórias Autobiográficas da Resistência Antifascista Portuguesa: Ex-presos políticos* (Tese de Mestrado). Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Soutelo, L. (2014). A memória pública sobre a Revolução e a ditadura em Portugal: Da valorização do antifascismo ao desenvolvimento do revisionismo histórico. Em R. Luís, L. Soutelo, & C. L. Silva (Eds.), *A revolução de 1974-75: Repercussão na imprensa internacional e memória(s)* (pp. 114–127). Lisboa: IHC.

- Traverso, E. (2012). Europa y sus memorias. Resurgimientos y conflictos. *La historia como campo de batalla: Interpretar las violencias del siglo xx* (1.º ed., pp. 281–316). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Traverso, E. (2020). *O passado, modos de usar. História, memória e política* (3.ª edição.). s. l.: Livraria Tigre de Papel.
- Vidigal, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola—História oral e projectos pedagógicos*. Lisboa: Edições Asa.
- Zúquete, J. P. (2015). Nacionalismos e política externa portuguesa no pós-25 de Abril. *Dimensões do poder: História, política e relações internacionais*. s. l.: EDIPUCRS - Editora Universitária da PUCRS. Obtido Julho 17, 2020, de <http://hdl.handle.net/10451/20496>

## **Documentos educativos**

- AEDD. (2018). Projeto educativo 2018-2022. Obtido Setembro 13, 2020, de [https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.file-susr.com/ugd/adf0ab\\_8cb50741b6d74c9c90e7babb41f5d282.pdf](https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.file-susr.com/ugd/adf0ab_8cb50741b6d74c9c90e7babb41f5d282.pdf)
- AEDD. (s.d.). Agrupamento de Escolas D. Dinis, Lisboa. *Agrupamento de Escolas D. Dinis. Lisboa*. Obtido Setembro 18, 2020, de <http://esecddinis.pt>
- APH. (2019). Nova disciplina anual: História, Culturas e Democracia (HCD). *APH-Associação de Professores de História*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://aph.pt/nova-disciplina-anual-historia-culturas-e-democracia-hcd/>
- CITCEM. (2019). Nova disciplina anual: História, Culturas e Democracia. *Cultura, Espaço e Memória*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://www.citcem.org/noticia/113>

Conselho da Europa. (2018). Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI. Princípios e linhas orientadoras. Obtido Outubro 6, 2019, de <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

*Decreto-Lei n.º 54/2018*. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (pp. 2918–2928). Obtido Março 28, 2021, de <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

*Decreto-Lei n.º 55/2018*. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (pp. 2928–2943). Obtido Março 28, 2021, de [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal?\\_search\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_res=pt](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_res=pt)

*Decreto-Lei n.º 75/2008*. (2008). *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22* (pp. 2341–2356). Obtido Março 28, 2021, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>

*Decreto-Lei n.º 137/2012*. (2012). *Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02* (pp. 3340–3364). Obtido Março 28, 2021, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178527/details/maximized>

*Despacho n.º 6173/2016*. (2016). *Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10* (pp. 14676–14676). Obtido Março 28, 2021, de <https://dre.pt/home/-/dre/74377024/details/maximized>

*Despacho n.º 6478/2017*. (2017). *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26* (pp. 15484–15484). Obtido Março 28, 2021, de <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Aprendizagens Essenciais. *Direção-Geral da Educação*. Obtido Março 28, 2021, de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Ministério da Educação. (2017). Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Obtido Outubro 10, 2019, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12.º Ano. Ensino Secundário. História A.

Ministério da Educação. (sem data). Aprendizagens Essenciais. História, Culturas e Democracia. Ministério da Educação. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/ae\\_hcd\\_12.o.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf)

*Portaria n.º 223-A/2018*. (2018). *Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03* (p. 3790(2)-3790(23)). Obtido Março 28, 2018, de <https://dre.pt/home/-/dre/115886163/details/maximized>

*Portaria n.º 226-A/2018*. (2018). *Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07* (p. 3950(2)-3950(18)). Obtido Março 28, 2018, de <https://dre.pt/home/-/dre/115941646/details/maximized>

*Portaria n.º 235-A/2018*. (2018). *Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-23* (p. 4342(2)-4342(17)). Obtido Março 28, 2018, de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116154369/details/maximized>

República Portuguesa. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Obtido Março 28, 2021, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf)

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Básico. 3.º Ciclo—Geral e Artístico.

*Infoescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Obtido Março 26, 2021a, de <http://infoescolas.mec.pt/?code=1106033&nivel=3>

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Secundário. Cursos Científico-Hu-

manísticos. *Infoescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Obtido Março 26, 2021b, de <http://infoescolas.mec.pt/?code=1106033&nivel=4>

República Portuguesa. (s.d.). Estatísticas do Ensino Secundário. Cursos Profissionais. *In-*

*foescolas—Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Obtido Março 26, 2021c, de <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/?code=UO171384&nivel=5#.YF4ajy0qIdU>

UNESCO. (2016). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma

educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Obtido Dezembro 6, 2020, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por?fbclid=IwAR3feUagR9\\_8\\_twzP0uImk2ot4D5IjX0IngsLi1p71pW5kD-3ya5Q6c1S-w](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por?fbclid=IwAR3feUagR9_8_twzP0uImk2ot4D5IjX0IngsLi1p71pW5kD-3ya5Q6c1S-w)

## **Imprensa**

Almeida, S. J. (2010, Maio). A História de Rui Ramos desculpabiliza o Estado Novo?

*P2*, 4–6.

Avante! (2002, Agosto 14). Depoimentos. A memória dos que participaram. *Avante!* Ob-

tido Dezembro 20, 2019, de <http://www.avante.pt/arquivo/20020814/498s3.html>

- Cardina, M. (2021, Fevereiro 24). Guerra colonial: Um passado que não passa? *Público*.  
Obtido Fevereiro 24, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/24/opiniao/opiniao/guerra-colonial-passado-nao-passa-1951756>
- Cordeiro, A. D. (2020, Setembro 28). Skinheads usam jovens que querem entrar no grupo para assumirem os crimes mais graves. *Público*. Obtido Fevereiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/09/18/sociedade/noticia/skinheads-usam-jovens-querem-entrar-grupo-assumirem-crimes-graves-1931985>
- Curto, D. R. (2019, Outubro 18). Por uma história crítica. *Expresso*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://expresso.pt/opiniao/2019-10-18-Por-uma-historia-critica>
- DN/Lusa. (2021, Janeiro 7). Pelo menos quatro mortos na invasão do Capitólio, 14 polícias feridos e mais de 50 detenções. *Diário de Notícias*. Obtido Janeiro 23, 2021, de <https://www.dn.pt/internacional/pelo-menos-quatro-mortos-na-invasao-do-capitolio-13202987.html>
- Filipe, D. (2018). Anti-semitismo está vivo entre os europeus e um terço sabe muito pouco sobre o Holocausto. *Público*. Obtido Janeiro 31, 2021, de <https://www.publico.pt/2018/11/27/mundo/noticia/antisemitismo-vivo-europa-sondagem-cnn-1852694>
- Gomes, H., & Figueiredo, J. (2021a, Junho 11). Ciganos, alcoólicos e toxicodependentes são os grupos mais indesejados. *Expresso*, 9.
- Gomes, H., & Figueiredo, J. (2021b, Junho 11). Portugueses mais disponíveis para líderes autoritários. *Expresso*, 8–9.
- Gomes, J. F. (2016, Novembro 16). Pós-verdade. A palavra do ano deve-se a Trump e ao Brexit. *Observador*. Obtido Janeiro 23, 2021, de <https://observador.pt/2016/11/16/pos-verdade-a-palavra-do-ano-deve-se-a-trump-e-ao-brexit/>

- Guerreiro, A. (2021, Fevereiro 11). O pequeno “conflito dos historiadores”. *Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2018/06/22/culturaipsilon/opiniaao/o-pequeno-conflito-dos-historiadores-1835104>
- Guimarães, M. J. (2019). O novo e o velho anti-semitismo na Alemanha. *Público*. Obtido Janeiro 31, 2021, de <https://www.publico.pt/2019/09/08/mundo/noticia/novo-velho-antisemitismo-alemanha-1885386>
- Guimarães, M. J. (2020). A memória de Auschwitz é uma guerra que se trava hoje. *Público*. Obtido Fevereiro 1, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/01/27/mundo/noticia/memoria-auschwitz-guerra-trava-hoje-1901640>
- Heller, J., & Goettig, M. (2018, Janeiro 28). Varsóvia quer proibir que se fale em campos de extermínio polacos e Israel é contra. *Público*. Obtido Fevereiro 1, 2021, de <https://www.publico.pt/2018/01/28/mundo/noticia/varsovia-quer-proibir-que-se-fale-em-campos-de-morte-polacos-e-israel-e-contra-1801110>
- Henriques, J. G. (2021, Fevereiro 22). Ataques racistas e neonazis interrompem sessão organizada por alunos do Liceu Camões. PJ investiga. *Público*. Obtido Fevereiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/22/sociedade/noticia/ataques-racistas-neonazis-interrompem-sessao-organizada-alunos-liceu-camoes-pj-investiga-1951669>
- Henriques, J. G., & Fernandes, R. C. (2020a, Agosto 12). PJ investiga escalada de extrema-direita. Deputadas e activistas receberam ameaças para sair de Portugal. *Público*. Obtido Fevereiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/08/12/sociedade/noticia/pj-investiga-escalada-extremadireita-tres-deputadas-ameacadas-sair-portugal-1927902>



- Henriques, J. G., & Fernandes, R. C. (2020b, Agosto 10). SOS Racismo faz queixa a Ministério Público por ameaças e “parada Ku Klux Klan” em frente à sede. *Público*. Obtido Fevereiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/08/10/sociedade/noticia/sos-racismo-faz-queixa-ministerio-publico-ameacas-parada-ku-klux-klan-frente-sede-1927650>
- Loff, M. (2012a, Agosto). Difamação?!. *Público*, 45.
- Loff, M. (2012b, Agosto). Uma história em fascículos... (II). *Público*, 45.
- Loff, M. (2012c, Agosto 2). Uma história em fascículos... (I). *Público*, 45.
- Loff, M. (2021a, Fevereiro 16). Uma história oficial da democracia portuguesa? *Público*. Obtido Fevereiro 21, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/16/opinio/opinio/historia-oficial-democracia-portuguesa-1950829>
- Loff, M. (2021b, Junho 22). Uma História censurada? *Público*. Obtido Junho 22, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/06/22/opinio/opinio/historia-censurada-1967406>
- Lopes, A. S. (2021). A guerra colonial nunca existiu (nem a ditadura). *Público*. Obtido Fevereiro 17, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/17/politica/editorial/guerra-colonial-existiu-ditadura-1950940>
- Lusa. (2020, Maio 6). Covid-19: Ventura diz que apresentará plano de confinamento para população cigana mesmo sem apoios. *Expresso*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://expresso.pt/politica/2020-05-06-Covid-19-Ventura-diz-que-apresentara-plano-de-confinamento-para-populacao-cigana-mesmo-sem-apoios>
- Lusa. (2021, Fevereiro 16). Relatório europeu alerta para risco de “radicalização” da extrema-direita em Portugal. *Público*. Obtido Fevereiro 18, 2021, de

<https://www.publico.pt/2021/02/16/politica/noticia/relatorio-europeu-alerta-risco-radicalizacao-extremadireita-portugal-1950853>

Marques, J. P. (2019, Novembro 12). Narrativas alternativas e passados dolorosos. *Observador*. Obtido Setembro 12, 2020, de <https://observador.pt/opiniao/narrativas-alternativas-e-passados-dolorosos/>

Marques, M. J. (2021, Fevereiro 24). Os extremistas do passado a preto e branco. *Público*. Obtido Fevereiro 24, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/24/opiniao/opiniao/extremistas-passado-preto-branco-1951854>

Martins, A. (2021). Investigação sobre o Holocausto enfrenta primeiro teste na Polónia. *Público*. Obtido Fevereiro 5, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/04/mundo/noticia/investigacao-holocausto-nazi-enfrenta-teste-polonia-1949339>

O Minho. (2021, Janeiro 25). André Ventura em segundo lugar em 11 dos 18 distritos. *O Minho*. Obtido Fevereiro 1, 2021, de <https://ominho.pt/andre-ventura-em-segundo-lugar-em-11-dos-18-distritos/>

O Mirante. (2015, Fevereiro 11). José Soares passou três anos nas cadeias do antigo regime. *O Mirante. Semanário regional*. Obtido Dezembro 6, 2020, de <https://omirante.pt/semanario/2015-02-12/sociedade/2015-02-11-jose-soares-passou-tres-anos-nas-cadeias-do-antigo-regime>

Observador. (2019, Outubro 17). Jaime Gama critica nova disciplina de História: «militante», «não aceita símbolos nacionais», procura «penitência» de países. *Observador*. Obtido Janeiro 25, 2021, de <https://observador.pt/2019/10/17/jaime-gama-critica-nova-cadeira-de-historia-militante-nao-aceita-simbolos-nacionais-procura-penitencia-de-paises/>

[ses/?fbclid=IwAR2MMGb1G3b4tTtsHlz8o9ANpe2NnXcX5Zv8N0s7pbEkr69P  
RC\\_uK1ftFAw](https://news.un.org/pt/story/2021/01/1739742)

ONU News. (2021). Guterres afirma que “antissemitismo, infelizmente, continua muito vivo”. *ONU News*. Obtido Janeiro 27, 2021, de <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1739742>

Palma, N. (2021a, Junho 8). Cortinas de fumo: A indústria de falsificações e deturpações. *Público*. Obtido Junho 8, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/06/08/opiniao/opiniao/cortinas-fumo-industria-falsificacoes-deturpacoes-1965616>

Palma, N. (2021b, Junho 27). A profundidade histórica do atraso português. *Público*. Obtido Junho 27, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/06/27/economia/opiniao/profundidade-historica-atraso-portugues-1967798>

Pereira, J. P. (2020, Novembro 21). O recuo da cultura das humanidades e a democracia. *Público*. Obtido Janeiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/11/21/opiniao/opiniao/recuo-cultura-humanidades-democracia-1940066>

Pereira, J. P. (2021a, Junho 5). A indústria de falsificações do Estado Novo. *Público*, 11.

Pereira, J. P. (2021b, Junho 12). Estudem, que vos faz falta. *Público*. Obtido Junho 12, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/06/12/opiniao/opiniao/estudem-faz-falta-1966155>

Pimentel, I. F. (2018, Abril 28). Em Peniche não há tortura, porque não há interrogatórios. Obtido Dezembro 29, 2019, de <https://www.publico.pt/2018/04/28/culturaipsilon/entrevista/em-peniche-nao-ha-tortura-porque-nao-ha-interrogatorios-1815471>

Pimentel, I. F. (2021, Fevereiro 21). Carrascos, vítimas, cúmplices e passividade. O caso da PIDE. *P2*, 8–11.

- Público. (2020a, Junho 3). Edifícios e murais na Grande Lisboa vandalizados com frases “xenófobas e racistas”. *Público*. Obtido Fevereiro 23, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/06/13/sociedade/noticia/edificios-murais-lisboa-vandalizados-frases-xenofobas-racistas-1920436>
- Público. (2020b, Dezembro 22). Ventura condenado a pagar multa de 3370 euros por discriminação étnica, mas diz que não paga. *Público*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/12/22/politica/noticia/andre-ventura-condenado-pagar-multa-valor-3-mil-euros-discriminacao-etnica-1943896>
- Raíño, P. (2021, Janeiro 14). A corrida pelo segundo lugar continua intensa. Ana Gomes e André Ventura estavam empatados mas, agora, o líder do Chega consegue ultrapassar e fica com uma vantagem de duas décimas. *Observador*. Obtido Janeiro 23, 2021, de <https://observador.pt/especiais/sondagem-observador-tvi-pitagorica-andre-ventura-passa-para-segundo-lugar/>
- Ramos, R. (2012, Agosto). Um caso de difamação. *Público*, 47.
- Rosas, F. (2021, Junho 20). O milagre da economia sem política. *Público*. Obtido Junho 20, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/06/20/opinioao/opinioao/milagre-economia-politica-1966602>
- RTP. (2014, Abril 15). A tortura nas prisões da PIDE. *RTP Notícias*. Obtido Dezembro 27, 2019, de [https://www.rtp.pt/noticias/estorias/a-tortura-nas-prisoas-da-pide\\_n730395](https://www.rtp.pt/noticias/estorias/a-tortura-nas-prisoas-da-pide_n730395)
- Salema, I. (2020, Julho 8). Historiadores e museólogos contestam escolha de Rita Rato para direcção do Museu do Aljube. *Público*. Obtido Fevereiro 18, 2021, de <https://www.publico.pt/2020/07/08/culturaipsilon/noticia/historiadores-museologos-contestam-escolha-rita-rato-direccao-museu-aljube-1923680>

- Santos, B. de S. (2021, Janeiro 29). O fim do sonho português? *Público*. Obtido Janeiro 29, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/01/29/opiniao/noticia/fim-sonho-portugues-1948157>
- Simões, A. (2021, Fevereiro 19). O salazarismo não morreu. *Público*. Obtido Fevereiro 24, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/19/opiniao/noticia/salazarismo-nao-morreu-1951297>
- Simpson, D. (2021a, Março 2). Os portugueses e a PIDE: algumas respostas. *Público*. Obtido Março 2, 2021, de [https://www.publico.pt/2021/03/02/opiniao/opiniao/portugueses-pide-respostas-1952657/amp?\\_twitter\\_impression=true](https://www.publico.pt/2021/03/02/opiniao/opiniao/portugueses-pide-respostas-1952657/amp?_twitter_impression=true)
- Simpson, D. (2021b, Fevereiro 14). Os portugueses foram vítimas ou cúmplices da PIDE? *Público*. Obtido Fevereiro 21, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/14/politica/noticia/portugueses-vitimas-cumplices-pide-1949847>
- Torgal, L. R. (2021, Fevereiro 24). Os portugueses foram vítimas ou cúmplices da PIDE?: Carta aberta a Duncan Simpson. *Público*. Obtido Fevereiro 24, 2021, de <https://www.publico.pt/2021/02/24/opiniao/opiniao/portugueses-vitimas-cumplices-pide-carta-aberta-duncan-simpson-1951836>
- URAP. (2019, Outubro 31). Tarrafal, o campo da morte lenta, abriu há 83 anos. *URAP. União de Resistentes Antifascistas Portugueses*. Obtido Dezembro 27, 2019, de <http://www.urap.pt/index.php/historia-mainmenu-37/tarrafal-mainmenu-47/918-tarrafal-o-campo-da-morte-lenta-abriu-ha-83-anos>
- URAP. (2021, Fevereiro 18). Polónia condena historiadores por investigação sobre Holocausto. *União de Resistentes Antifascistas Portugueses*. Obtido Fevereiro 19, 2021, de <http://www.urap.pt/index.php/actual-mainmenu-36/breves-mainmenu-40/1056-polonia-condena-historiadores-por-investigacao-sobre-holocausto>

Zurawski, W., & Rinke, A. (2019). Merkel visita Auschwitz pela primeira vez e oferece milhões de euros para que não seja esquecido. *Público*. Obtido Janeiro 31, 2021, de <https://www.publico.pt/2019/12/06/mundo/noticia/merkel-visita-auschwitz-oferece-milhoes-euros-nao-esquecido-1896451>

## **Anexos**

## Anexo I: Planificação das aulas correspondentes ao tema *Portugal: o Estado Novo*



### Planificação de aula

<b>Ano letivo:</b> 2020/2021		<b>Turma:</b> 12.º H1	<b>Tempo:</b> 100m	<b>Aulas:</b> 75 e 76	<b>Data:</b> 05-01-2021	<b>Estagiário:</b> Duarte Nuno Guerreiro
<b>Domínio:</b> Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.						
<b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b> Portugal: o Estado Novo: explicar o triunfo das forças conservadoras e a aproximação do regime português ao modelo fascista italiano; reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas.						
<b>Conceitos:</b> Autoritarismo.						
(Aprendizagens Essenciais 12.º Ano, História A)						
<b>Sumário</b> As causas da queda da 1.ª República. O <i>Estado Novo</i> como uma expressão do fascismo e o confronto com as suas vítimas.				<b>Metodologia</b> – Registo de sínteses no quadro; – Exposição intercalada com diálogo; – Leitura e interpretação de documentos distribuídos pelo docente; – Apresentação <i>PowerPoint</i> ; – Visionamento de documentário.		
<b>Objetivo geral</b>  <b>Compreender</b> a emergência do autoritarismo em Portugal como reação ao regime demoliberal.  <b>Conhecer</b> a face autoritária, de tipo fascista, do regime salazarista.	<b>Objetivos específicos</b>  <b>Identificar</b> as principais causas da queda da 1.ª República.  <b>Conhecer</b> o percurso político português desde a queda do demoliberalismo até ao <i>Estado Novo</i> .  <b>Confrontar</b> as principais medidas repressivas do regime fascista em Portugal com as suas vítimas.  <b>Conhecer</b> as diversas formas de tortura empreendidas pela policia política salazarista em Portugal.			<b>Estratégias / Recursos</b>  • Exposição intercalada com diálogo; • Registo de síntese no quadro.  • Exposição intercalada com diálogo; • Registo de síntese no quadro.  • Exposição intercalada com diálogo; • Registo de síntese no quadro; • Leitura e interpretação de documentos distribuídos pelo docente; • Apresentação <i>PowerPoint</i> ; • Visionamento de documentário.		
<b>Fontes:</b> Couto, C. P & Rosas, M. A. M. (2019) <i>Um novo tempo da História. Parte 1. História A. 12.º ano</i> . Porto: Porto Editora.						





## Planificação de aula

<b>Ano letivo:</b> 2020/2021	<b>Turma:</b> 12.º H1	<b>Tempo:</b> 100m	<b>Aulas:</b> 77 e 78	<b>Data:</b> 06-01-2021	<b>Estagiário:</b> Duarte Nuno Guerreiro
<b>Domínio:</b> Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. <b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b> Portugal: o Estado Novo: explicar o triunfo das forças conservadoras e a aproximação do regime português ao modelo fascista italiano; reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas. <b>Conceitos:</b> Autoritarismo.					
(Aprendizagens Essenciais 12.º Ano, História A)					
<b>Sumário</b> O <i>Estado Novo</i> como uma expressão do fascismo e o confronto com as suas vítimas. Preparação para a vinda de José Pedro Soares à Escola: construção do guião de entrevista e atribuição de tarefas.			<b>Metodologia</b> – Registo de sínteses no quadro; – Exposição intercalada com diálogo; – Leitura e interpretação de documentos distribuídos pelo docente; – Debate; – Atribuição de tarefas.		
<b>Objetivo geral</b>       <b>Conhecer</b> a face autoritária, de tipo fascista, do regime salazarista.	<b>Objetivos específicos</b>  <b>Confrontar</b> as principais medidas repressivas do regime fascista em Portugal com as suas vítimas.  <b>Conhecer</b> as diversas formas de tortura empreendidas pela polícia política salazarista em Portugal.  <b>Habilitar</b> os alunos para a construção de um guião de entrevista.  <b>Capacitar</b> os alunos para a organização de uma conferência.	<b>Estratégias / Recursos</b>  • Exposição intercalada com diálogo;  • Registo de síntese no quadro;  • Leitura e interpretação de documentos distribuídos pelo docente;  • Debate em turma para construção de perguntas a José Pedro Soares;  • Atribuição de tarefas por aluno para a vinda de José Pedro Soares à Escola.			
<b>Fontes:</b> Couto, C. P & Rosas, M. A. M. (2019) <i>Um novo tempo da História. Parte 1. História A. 12.º ano</i> . Porto: Porto Editora.					

## Planificação de aula

Ano letivo: 2020/2021		Turma: 12.º H1		Tempo: 100m		Aulas: 79 e 80		Data: 08-01-2021		Estagiário: Duarte Guerreiro	
<b>Domínio:</b> Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. <b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b> Portugal: o Estado Novo: explicar o triunfo das forças conservadoras e a aproximação do regime português ao modelo fascista italiano; reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas. <b>Conceitos:</b> Autoritarismo.											
(Aprendizagens Essenciais 12.º Ano, História A)											
<b>Sumário</b> O dever da memória - José Pedro Soares, uma vítima da repressão salazarista. Conferência organizada pela turma com assistência de mais duas turmas (12.º H2 e 12.º H3).						<b>Metodologia</b> – Conferência					
<b>Objetivo geral</b>		<b>Objetivos específicos</b>				<b>Estratégias / Recursos</b>					
<b>Conhecer</b> a face autoritária, de tipo fascista, do regime salazarista.		<b>Confrontar</b> as principais medidas repressivas do regime fascista em Portugal com as suas vítimas.				• Conferência de José Pedro Soares no auditório da escola.					
		<b>Conhecer</b> as diversas formas de tortura empreendidas pela polícia política salazarista em Portugal.									
		<b>Habilitar</b> os alunos para intervir em iniciativas com público.									
		<b>Capacitar</b> os alunos para a organização de uma conferência.									
<b>Fontes:</b> Couto, C. P & Rosas, M. A. M. (2019) <i>Um novo tempo da História. Parte 1. História A. 12.º ano.</i> Porto: Porto Editora.											

## Anexo II: Ficha de Diagnóstico (Recolha de ideias prévias)



Ano letivo: 2020/2021 Turma: 12.º H1 Data: 5 e 13-01-2021 Estagiário: Duarte Guerreiro

Nome: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

### Ficha de Diagnóstico

1. **Refira** como se designava a polícia política da ditadura em Portugal (1933-1974).

\_\_\_\_\_

2. **Descreva** como é que a ditadura em Portugal limitou a liberdade dos cidadãos.

\_\_\_\_\_

3. **Explicite**, dentro do espectro político, se essa ditadura era de esquerda ou de direita.

\_\_\_\_\_

4. **Enuncie** que indivíduos e/ou grupos eram perseguidos?

\_\_\_\_\_

5. Durante a ditadura houve tortura em Portugal?

Sim: \_\_\_\_ Não: \_\_\_\_

6. Se respondeu afirmativamente, **refira** que torturas seriam essas.

\_\_\_\_\_

7. Da ditadura resultaram vítimas mortais, fruto da sua oposição política?

Sim: \_\_\_\_ Não: \_\_\_\_

## Anexo III: Dossier: A repressão do salazarismo



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

AEDD  
Associação de Educação  
Democrática e Cidadã  
1713284

### A repressão do salazarismo

Este dossier é constituído por uma série de seis documentos de diversas fontes (peças jornalísticas, documentos da União de Resistentes Antifascistas Portugueses - uma associação que defende a memória da resistência à ditadura em Portugal, testemunhos recolhidos do *Avante!* - o jornal oficial do Partido Comunista Português, e ainda de um documento historiográfico).

Através destes documentos, em articulação com os do manual (páginas 162 e 163), será possível conhecer a repressão do salazarismo e conseguir elaborar questões ao convidado que a turma irá receber a 8 de janeiro.

Esta é uma tarefa que toda a turma irá promover, devendo todos os alunos estar dispostos a colaborar, por forma a bem receber José Pedro Soares e a desenvolver o seu conhecimento sobre o regime ditatorial que governou em Portugal até 1974.

### Os perseguidos

“Os presos políticos mais importantes, os dirigentes, iam para Peniche, especialmente os do Partido Comunista. Por exemplo, Mário Soares nunca esteve em Peniche, porque acabou por nunca ser julgado e condenado.

Mas antes de o PCP se ter tornado, em 1934, na principal força da oposição definida por Salazar (...) também foi uma prisão que recebeu anarcossindicalistas e republicanos revirralhistas. Depois, nos anos 70, recebe também a esquerda radical e os católicos progressistas. Ao longo do tempo recebeu igualmente elementos dos movimentos de libertação das colónias, mesmo da Índia, o que normalmente não é muito falado.”

Fonte: <https://www.publico.pt/2018/04/28/culturaipilon/entrevista/em-peniche-nao-ha-tortura-porque-nao-ha-interrogatorios-1815471>. Consultado a 29/12/2019.

### O papel da polícia política

“A PIDE, depois de capturar as suas vítimas, nem sempre tinha pressa em torturá-las e não hesitava em fazê-las esperar dias ou semanas pelo início das sessões de tortura.

O contrarrelógio da tortura não tinha que ver com a iminência de atentados "terroristas" (...) e sim com a probabilidade de os camaradas do preso, uma vez notada a sua falta, tomarem novas precauções. (...)

Acontece que a tortura não era só instrumental para arrancar informações, mas também para destruir a personalidade dos presos - para tentar, afinal, neutralizar moralmente um inimigo no momento em que os pides o tinham à sua disposição.”

Fonte: [https://www.rtp.pt/noticias/estorias/a-tortura-nas-prisoas-da-pide\\_n730395](https://www.rtp.pt/noticias/estorias/a-tortura-nas-prisoas-da-pide_n730395). Consultado a 27/12/2019

### O papel da polícia política

“No Tarrafal, Ilha cabo-verdiana de Santiago, havia biliosa e havia a frigideira o que levou o diretor do campo a dizer: "Quem vem para o Tarrafal vem para morrer"; ou o médico a garantir que "não estava ali para curar doentes, mas para passar certidões de óbito".”

Fonte: <http://www.urap.pt/index.php/histria-mainmenu-37/tarrafal-mainmenu-47/918-tarrafal-o-campo-da-morte-lenta-abriu-ha-83-anos>. Consultado a 27/12/2019

v.s.f.f.



### Um testemunho de Cesaltina Feliciano

“Eu não sou capaz de falar. Se falar, choro (...) Sou militante desde os 26 anos. Se tivesse sido uma traidora, não tinham dado cabo de mim. Mas como eu resisti às torturas... Se não tivesse resistido, se tivesse metido lá as pessoas, não era capaz de ter voltado ao Couço. Mas não o fiz, e sou querida por muitos camaradas. (...) Se estou viva, posso agradecer a médicos amigos do Partido. Tive uma hemorragia cerebral provocada pelas torturas que eles me fizeram, devido à pancada que levei. (...) Nunca mais pude trabalhar devido às dores que sentia nas pernas. Mas não estou arrependida de ter dado o meu corpo às torturas: estive 144 horas sem dormir. (...) Não quero acrescentar mais nada, porque isto revolta-me, o sofrimento por que passei. Eu e outros.”

Fonte: <http://www.avante.pt/arquivo/20020814/498s3.html>. Consultado a 20/12/2019

### As consequências físicas e mentais da ação da polícia política

“Após o 25 de Abril de 1974, o psiquiatra Afonso de Albuquerque analisou as consequências clínicas dos interrogatórios realizados pela PIDE/DGS [...]. Mencionou as seguintes causas das perturbações detetadas nesses ex-detidos: o isolamento e a despersonalização (50%); a privação do sono (96%); os espancamentos (46%); a “estátua” (38%), os insultos e as chantagens (30%), as variações de temperatura (8%); os altifalantes com gravações (8%) e os choques elétricos (4%).

Quanto às consequências imediatas da tortura, o psiquiatra observou as seguintes: as alucinações e o delírio (76%); as perdas do conhecimento (15%); os edemas dos membros inferiores (10%) e as tentativas de suicídio (6%).”

Fonte: MADEIRA, J., FARINHA, L., & PIMENTEL, I. F. (2007). *Vítimas de Salazar. Estado Novo e violência política*. Lisboa: Esfera dos Livros. pp. 126, 127.

### Breve apontamento biográfico de José Pedro Soares

“José Pedro Soares nasceu na freguesia de Cachoeiras, concelho de Vila Franca de Xira, e, como a maioria das crianças da época, foi trabalhar após terminar a antiga quarta classe. Trabalhava durante o dia e estudava à noite na escola técnica. Foi aí que, com os seus amigos, criou um movimento associativo onde tomou partido contra o fascismo e a guerra colonial, mostrando-se a favor da libertação dos presos políticos. Em 1971, quando tinha 21 anos, acabou por ser preso e apenas foi libertado, três anos mais tarde, no dia seguinte ao 25 de Abril de 1974. «Estive em Caxias e Peniche onde fui alvo de torturas, espancamentos e muitos interrogatórios. Após ter sido julgado e condenado, por pertencer à oposição democrática, ser membro do Partido Comunista Português e lutar contra a guerra colonial, permaneci isolado numa cela, num ambiente de grande destruição física e psicológica».”

Fonte: <https://omirante.pt/semanario/2015-02-12/sociedade/2015-02-11-jose-soares-passou-tres-anos-nas-cadeias-do-antigo-regime> Consultado a 6/12/2020.

O professor estagiário,  
Duarte Guerreiro

**Anexo IV: Apresentação PowerPoint - O Estado Novo como expressão do fascismo: o confronto com as suas vítimas**



*O Estado Novo* como expressão do fascismo:  
o confronto com as suas vítimas

“Chegou-se à conclusão de que os presos maltratados eram sempre, ou quase sempre, temíveis bombistas que se recusavam a confessar, apesar de todas as habilidades da Polícia, onde tinham escondidas as suas armas criminosas e mortais. Só depois de empregar esses meios violentos é que eles se decidiam a dizer a verdade. E eu pergunto a mim próprio, continuando a reprimir tais abusos, se a vida de algumas crianças e de algumas pessoas indefesas não vale bem, não justifica largamente, meia dúzia de safanões a tempo nessas criaturas sinistras...”

*António de Oliveira Salazar, in 'Imprensa (1932)'*



**Fonte**  
Salazar, A. de O. (1932). Maus Tratos. Citador. Obtido Dezembro 3, 2020,  
de <https://www.citador.pt/textos/maus-tratos-antonio-de-oliveira-salazar>





**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). Museu do Aljube Resistência e Liberdade. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

<b>Anos</b>	<b>Detenções</b>	<b>Mortes</b>	<b>Baixas à enfermaria</b>	<b>Penas entre 10 e 20 anos</b>	<b>Penas superiores à sentença</b>	<b>Grupo Social</b>
<b>1933</b>	54	-	-	-	-	-
<b>1934</b>	306	13	15	20%	-	50% de operários
<b>1935</b>	-	4	-	-	60%	-
<b>1936</b>	2748	-	-	-	-	-
<b>1937</b>	3135	29	201	-	-	-
<b>1938</b>	1535	-	-	-	-	755 camponeses e 56 operários

**Fonte:** Negreiros, J. T. de. (2014). O regime, a PIDE e as suas vítimas. Dossier 25 de Abril (pp. 6–8). Lisboa: Público.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

## Imediatas

### CABEÇA

- Alucinações
- Ansiedade
- Asfixia
- Cefaleias
- Crises de pânico
- Delírio
- Desorientação
- Perdas de equilíbrio e vertigens
- Perdas de visão e audição
- Perdas de consciência
- Tentativas de suicídio
- Traumatismos cranianos

## Médio e Longo Prazo



**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

## Imediatas

## Médio e Longo Prazo

### MEMBROS SUPERIORES

- Dores musculares
- Dores nas articulações
- Edemas
- Fraturas
- Luxações
- Entorses

# DOR

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**TÓRAX**

- Arritmias
- Alterações de tensão arterial
- Hematomas
- Fraturas

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**ABDÓMEN**

- Dificuldades gastrointestinais
- Fome e sede

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**PÉLVIS E PERÍNEO**

- Hemorragias
- Incontinência urinária

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.



Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**MEMBROS INFERIORES**

- Cãimbras
- Dores musculares
- Dores nas articulações
- Edemas
- Entorses
- Fraturas
- Luxações
- Pernas inchadas
- Pés inchados

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

## Imediatas

# DOR

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

## Médio e Longo Prazo

### CABEÇA

- Ansiedade nas relações
- Atrofia cerebral sociais
- Cefaleias - Perturbações de
- Crises de pânico memória
- Depressões - Perturbações
- Dificuldades visuais
- auditivas - Problemas
- Fobias dentários
- Gaguez - Psicoses
- Insónias e esquizofrénicas
- pesadelos - Stress pós-
- Perturbações traumático

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**MEMBROS SUPERIORES**

- Dores musculares
- Dores nas articulações

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**TÓRAX**

- Arritmias
- Dores nas costas
- Problemas cardíacos

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**ABDÓMEN**

Dificuldades gastrointestinais  
Insuficiência suprarrenal

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**PÉLVIS E PERÍNEO**

- Lesões retais
- Perturbações urinárias
- Perturbações sexuais

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.

Imediatas

Médio e Longo Prazo

**DOR**

**Sequelas imediatas  
e a médio ou longo  
prazo da tortura da  
PVDE/PIDE/DGS**

**MEMBROS INFERIORES**

- Dores musculares
- Dores nas articulações
- Problemas locomotores
- Varizes

**Fonte:** Caldeira, A., Rosas, F., & Farinha, L. (2018). *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. EGEAC.



Militão Bessa Ribeiro (1896 –1950)

Militão Bessa Ribeiro aderiu ao Partido Comunista Português (PCP). Foi preso a primeira vez em julho de 1934, sendo preso ainda em 1942, passando pelo campo de concentração do Tarrafal. A PIDE prendeu-o, novamente, em 1949, acusado de pertencer “à organização secreta subversiva denominada ‘Partido Comunista Português’”.

Debilitado pelas várias prisões, maus tratos, doenças e falta de assistência médica, uma doença pulmonar infecciosa viria a ser-lhe fatal. Foi colocado em regime de rigoroso isolamento durante nove meses e abandonado, sem assistência médica digna desse nome, a uma morte anunciada. O próprio, em cartas escritas na prisão dois meses antes de morrer, acusava a PIDE de “envenenamento”.

Nessas circunstâncias fez greve de fome, como protesto contra o regime prisional a que estava submetido, isso não moveu as autoridades, falecendo na prisão, em 1950, aos 54 anos.

**Fonte:** Museu do Aljube Resistência e Liberdade. (sem data). Militão Bessa Ribeiro. *Museu do Aljube Resistência e Liberdade*. Obtido Dezembro 2, 2020, de <https://www.museudoaljube.pt/doc/militao-bessa-ribeiro-2/>



Jave, m. Tr. e p. r. n. c. i. a. s.  
q. a. l. d. a. i. n. u. n. c. a. t. i. n. h. a.  
t. i. d. o.  
M. a. i. m. e. u. s. s. i. a. t. i. n. h. a. t. o.  
c. o. m. a. c. a. m. p. o. r. t. o. e. s. e.  
q. u. i. s. e. a. q. u. i. p. e. l. a. f. a. l.  
t. a. d. e. t. r. a. s. m. e. n. t. o. e. p.  
p. o. r. m. e. d. i. c. a. m. e. n. t. o. s. a. l. t. o.  
p. r. o. p. r. i. o. s. q. u. a. n. t. a. d. a. s.  
p. a. r. a. m. i. d. h. a. d. o. a. m. p. o.  
F. a. s. s. i. m. q. u. e. a. l. a. z. a. v. i. l.  
m. e. a. l. l. e. s. s. i. n. a. o. s. q. d. e.  
f. a. n. d. e. m. o. p. o. v. o.  
Q. u. e. a. m. i. n. h. a. m. o. r. t. e.  
t. r. a. z. a. n. o. v. o. s. c. o. m. b. a.  
t. a. n. t. e. s. a. l. u. t. a.  
v. i. v. a. u. m. P. o. r. t. u. g. a. l. m.  
v. i. v. a. o. P. o. l. i. t. i. c. i. s. t. a.

Fui assassinado cobardemente. Depois de 2 rusgas à cela disseram-me que minha situação iria ser resolvida breve. A partir dessa data comecei a piorar e (...) comecei a sentir agitação no coração, (...) gosto a vinagre no fígado. (...)

Mas meu assassinato começou no Porto e seguiu-se aqui pela falta de tratamento e medicamentos impróprios quase todos para a minha doença!

É assim que o salazarismo assassina os que defendem o povo.

Que a minha morte traga novos combatentes à luta.

Viva um Portugal melhor

Viva o P. Comunista



**Fonte:** PCP. (2010). 1950-2010. 60 anos do assassinato na Cadeia Penitenciária de Lisboa às ordens da PIDE do destacado dirigente do Partido Comunista Português Militão Ribeiro. DEP/PCP. Obtido Dezembro 2, 2020, de [https://www.pcp.pt/sites/default/files/documentos/brochura\\_militao.pdf](https://www.pcp.pt/sites/default/files/documentos/brochura_militao.pdf)



Domingos Abrantes



Conceição Matos



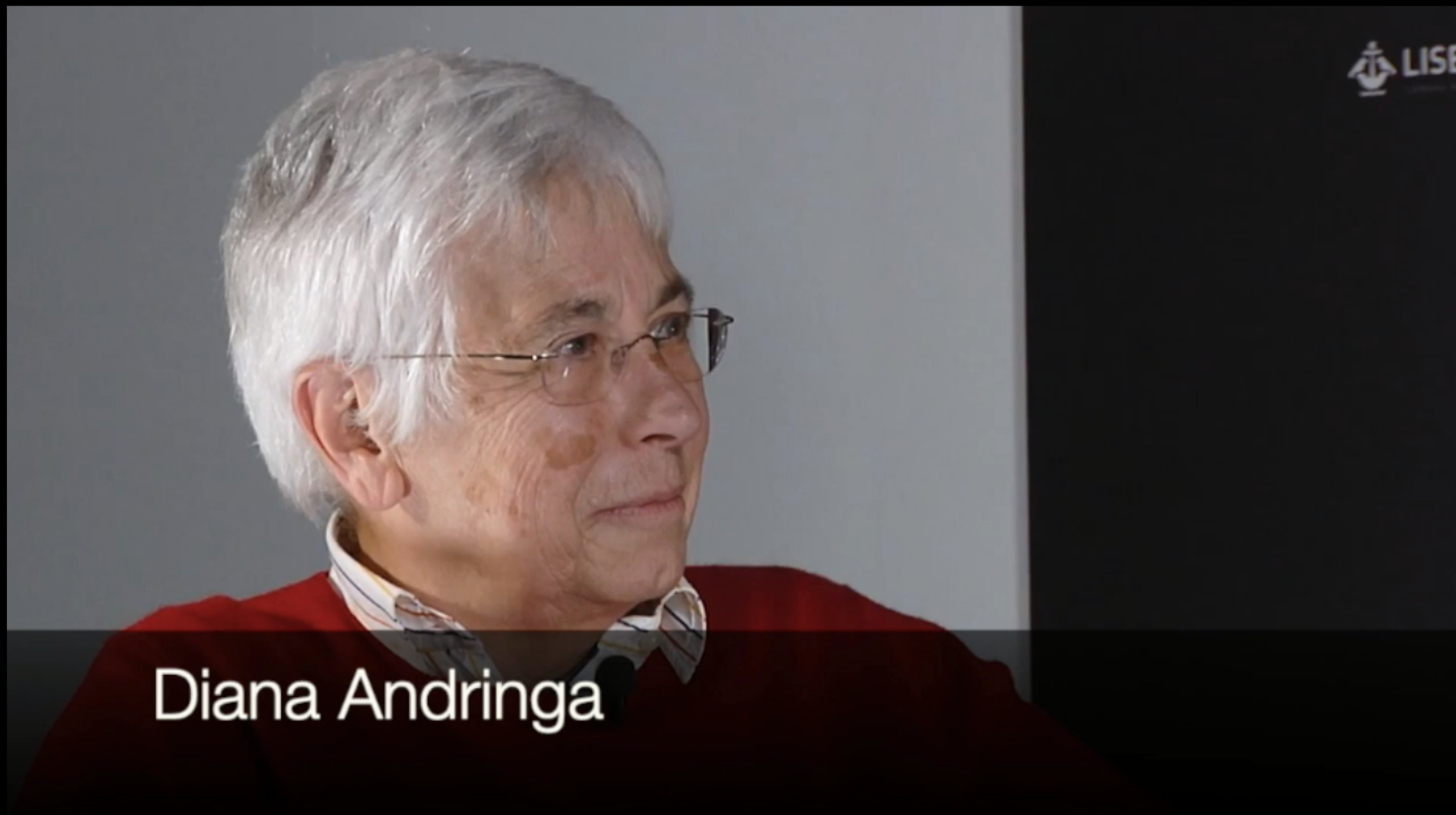
José Pedro Soares







Alfredo Matos



Diana Andringa





## Anexo V: Requerimento para a ida de José Pedro Soares à Escola Secundária D. Dinis



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

AEDD  
agrupamento  
de escolas  
d. dinis, lisboa  
171364

Exm.º Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas D. Dinis  
Dr. José António Sousa

**Assunto:** encontro de José Pedro Soares com a turma 12H1 – um testemunho pessoal.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que nos encontramos a realizar na Escola Secundária D. Dinis, sob orientação do Professor João de Carvalho Roseiro (cfr. protocolo com a FCSH – Universidade Nova), vimos por este meio solicitar-Vos a devida autorização para que possamos receber, em contexto de sala de aula ou no Centro de Recursos, o cidadão José Pedro Soares (ex-presos político do Estado Novo) a fim de que o mesmo partilhe com a turma 12.ºH1 o seu testemunho pessoal, no próximo dia 8 de janeiro de 2021 (vide notas 1 e 2).

Dando especial enfoque *aos percursos pessoais dos perseguidos e torturados pelo aparelho repressivo salazarista*, acreditamos que a experiência prisional de mulheres e homens como José Pedro Soares, contada na primeira pessoa será de um valor inestimável para a aprendizagem dos alunos, quer do ponto de vista do processo histórico, mas também para o seu posicionamento no âmbito de uma cidadania ativa, interventiva e inclusiva (onde todos devemos ter lugar!) e para a compreensão das principais características do regime do Estado Novo e do longo caminho em direção à Democracia.

A acontecer, este evento de forte significado histórico e cívico, será ainda um forte contributo para enriquecer o PAA do Departamento CSH/Grupo disciplinar e, sobretudo, a Prática de Ensino Supervisionada que nos encontramos a desenvolver com reflexos no Relatório Final que conduzirá à nossa profissionalização.

Permita-nos ainda agradecer toda a disponibilidade que o Agrupamento sempre tem tido em relação à minha atividade enquanto estagiário, quer através da Direção Executiva, da Senhora Coordenadora de Departamento de C.S.H e Senhora Delegada de Grupo, Núcleo de Estágio, quer ainda ao nível de todo o pessoal docente e dos incansáveis e diligentes assistentes operacionais. É uma honra começar assim o meu percurso.

Apresento-lhe os meus melhores cumprimentos, fazendo votos de um melhor 2021 a si e a toda a equipa que bem lidera.

AEDD e Lisboa, 9 de dezembro  
O Estagiário,  
Duarte Nuno Guerreiro  
O Orientador,  
João de Carvalho Roseiro

Nota 1: A possibilidade do encontro se realizar no Centro de Recursos já foi afluída entre o orientador de estágio e o respetivo responsável, o Professor António Ramos o qual aguarda a V/ autorização.

Nota 2: Infelizmente, por razões de falta de espaço físico e a idade do Sr. José Pedro Soares, podemos apenas contemplar uma turma.

## **Anexo VI: Guião para a sessão entre José Pedro Soares e a turma do 12.º H1**



**AEDD**

enquanto cidadãos de uma sociedade que desejamos que seja plural, democrática e onde todos tenham lugar.

**INTERVENÇÃO 2:**

Vou passar a ler um breve apontamento biográfico sobre José Pedro Soares.

José Pedro Soares nasceu no concelho de Vila Franca de Xira, e, como a maioria das crianças da época, foi trabalhar após terminar a antiga quarta classe. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Começou a participar em atividades do movimento associativo onde tomou partido contra a ditadura e a guerra colonial, mostrando-se a favor da libertação dos presos políticos.

Em 1971, quando tinha 21 anos, acabou por ser preso e apenas foi libertado, três anos mais tarde, no dia seguinte ao 25 de Abril de 1974.

José Pedro Soares, noutra ocasião afirmou: “Estive em Caxias e Peniche onde fui alvo de torturas, espancamentos e muitos interrogatórios. Após ter sido julgado e condenado, por pertencer à oposição democrática, ser membro do Partido Comunista Português e lutar contra a guerra colonial, permaneci isolado numa cela, num ambiente de grande destruição física e psicológica.”

É sobre tudo isso que queremos falar hoje.

Obrigado por se disponibilizar em vir à escola responder às nossas perguntas e falar da sua experiência.



## **Questões a dirigir a José Pedro Soares pelos elementos designados pelo 12.º H1**

### **Questão 1**

O que o levou a opor-se à ditadura? Teve alguma preparação para a eventualidade de poder vir a ser preso?

### **Questão 2**

Como é que se sentiu quando soube que foi denunciado por um camarada seu?

### **Questão 3**

O que sentiu, física e psicologicamente, com a tortura do sono?  
Durante quantos dias sofreu com essa forma de tortura?

### **Questão 4**

Pensou que a prisão podia abalar as suas convicções?

### **Questão 5**

Alguma vez pensou em falar de forma a pôr fim à tortura?  
Se sim, o que fez para eliminar esse pensamento?

### **Questão 6**

Podemos falar de um José Pedro Soares antes e depois das torturas?  
No que é que isso se pode, eventualmente, notar?

### **Questão 7**

Qual seria a sua reação se se cruzasse com um dos seus torturadores?

### **Questão 8**

Pensa que a liberdade em que vivemos hoje é garantida?

### **Questão 9**

Porque é que se dispôs a vir falar connosco de uma experiência tão traumática?

## Anexo VII: Questionário Final



### Questionário Final

Este questionário incide sobre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para lecionar o tema referente ao Estado Novo.

Pede-se que todas as respostas sejam respondidas com o máximo de sinceridade possível.

1. **Ordene** as diferentes estratégias utilizadas de 1 a 6, onde “1” demonstra que é a que considera mais importante e 6 a que considera menos importante:

- a. Explicações do professor:
- b. Textos distribuídos em aula:
- c. Textos do manual:
- d. Vídeo com testemunhos:
- e. Apresentação PowerPoint:
- f. Testemunho presencial de José Pedro Soares:

2. **Redija** uma reflexão com base no testemunho presencial de José Pedro Soares.

A resposta deve ter em atenção os seguintes aspetos:

- a) O que aprendi (O que é que não sabia e agora já sei?);
- b) O que mais gostei;
- c) O que menos gostei;
- e) O que mais me impressionou.

3. **Justifique** até que ponto foi importante ter tido a possibilidade de assistir presencialmente ao testemunho de um ex-presos político do salazarismo.